



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GABRIELA PASCOAL GOMES

**OS ALCANCES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS
PEDAGOGOS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Brasília – DF
2018

GABRIELA PASCOAL GOMES

**OS ALCANCES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS
PEDAGOGOS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra. Ireuda da Costa Mourão.

Brasília – DF

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

GABRIELA PASCOAL GOMES

OS ALCANCES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra. Ireuda da Costa Mourão.

Comissão Examinadora:

Profª. Dra. Ireuda da Costa Mourão (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profª. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas (Examinadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profª. Simone da Conceição Rodrigues da Silva (Examinadora)
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Profª. Livia Gonçalves de oliveira (Suplente)
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Brasília – DF
2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo seu cuidado comigo em todos os âmbitos da minha vida, pela sua proteção durante essa caminhada e por ter pessoas boas no decorrer do meu caminho. Agradeço à minha vó Maria Conceição meu cais, meu descanso e meu apoio por sempre acreditar no meu potencial e nunca desistir de mim. Agradeço ao meu filho Miguel, minha força diária e meu coração fora do peito, a ele dedico tudo que estou construindo. A minha amiga e irmã Priscila que sempre teve equilíbrio e serenidade em me aconselhar e a todo o momento vibra com as minhas conquistas. A minha sobrinha Luísa que esteve ao meu lado em todos os momentos e nunca soltou minha mão. A minha irmã Patricia que me ensinou diariamente o significado da palavra irmandade. A cada estudante da Universidade de Brasília, em especial Diego, Pillar, Ana Carolina Alencar, Leticia, Lourenço, Camila e Marisa que se tornaram meus amigos e companheiros de curso. A minha amiga Debora Carolina que tem uma grande parcela pelas conquistas diárias e sua amizade durante essa jornada. A Rayssa Oliveira que é um anjo enviado por Deus, que alegra meus dias, e me auxiliou em vários momentos no decorrer desses anos na UnB. A mestranda Fernanda que me auxiliou no início desse processo e foi de grande influência para o começo dessa jornada. A minha chefe de estágio Aldiná Costa que contribuiu ricamente para a minha formação e me trouxe grandes momentos de aprendizado e alegria no ambiente pedagógico.

Gostaria de agradecer ao meu tio, Heldo Vítor Mulatinho por tamanha dedicação e apoio em todos os âmbitos da minha vida e principalmente no que se refere à educação. Gostaria de agradecer também a minha priminha Daniela Pereira Mulatinho, ao seu carinho e amor em tudo que se refere a minha pessoa, minha prima linda que está sempre me incentivando a ser alguém melhor. Gostaria de agradecer também, a tia Andrea por tamanho dedicação aos meus estudos desde a minha infância, e pelo apoio e base paterna na minha vida.

Agradeço a todos os meus mestres da Universidade de Brasília, e dentre eles em especial, a duas professoras Ireuda Mourão, minha orientadora e amiga que esteve sempre ao meu lado, e é um exemplo a ser seguido, e a Maria Emilia Gonzaga, que me apresentou o Pibid e através de seus olhos pude enxergar esse amor pela docência. Agradeço imensamente a Lívía, professora da SEEDF e hoje minha amiga, que me mostrou o quanto é divertido e gratificante a profissão docente, nunca irei me esquecer dos momentos que passei durante o estágio obrigatório. Agradeço também a mestranda Simone que foi extremamente importante na conclusão deste trabalho, deixo aqui registrado os meus mais sinceros agradecimentos.

Agradeço a todos os meus familiares e amigos pelos inúmeros conselhos e por estarem sempre ao meu lado. Agradeço a Carla por me apresentar primeiramente à pedagogia e seu grande amor pelo o que faz.

E por fim, agradeço a minha descoberta interna, uma força que nem eu sabia que tinha, provinda de Deus, á Ele toda honra e toda glória, sempre.

Dedicatória

Ainda que a minha mente e o meu corpo enfraqueçam, Deus é a minha força, Ele é tudo o que eu sempre preciso.

(Sl 73:26).

RESUMO

A presente pesquisa versa acerca da formação de professores, trata especialmente dos saberes e da identidade docente. É um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, objetivando no rol da educação compreender os alcances do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID no desenvolvimento de saberes e identidade dos licenciados em Pedagogia. O tema em tela foi calcado por um estudo investigativo sobre o PIBID hoje na Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), desvelando assim uma identidade formativa nos estudantes de licenciatura do curso pleiteado. A metodologia apresenta-se estruturada por uma pesquisa qualitativa. Os instrumentos utilizados para o levantamento dos dados foram o questionário e o grupo focal. O trabalho se sustenta a partir da fundamentação legal que regem as políticas públicas para formação docente no Brasil e do PIBID. Toma-se como aporte teórico os autores Saviani (2007 e 2009), Gatti Barreto (2009), Tardiff (2002), Pimenta (2000 e 2012) Gadotti (1999 e 2009), entre outros que fundamentam o contexto histórico, político e educacional na vida de formação docente dos licenciados. Os dados empíricos demonstram que o PIBID tem sido fundamental na constituição da identidade docente, pois incide diretamente na forma como os futuros professores assumem o trabalho docente. As aprendizagens alcançadas no programa estão vinculadas principalmente a apropriação de saberes pedagógicos construídos a partir da relação entre teoria e prática, e foi nesse viés que licenciandos do curso de pedagogia encontraram significados não só para o desenvolvimento de saberes da docência aplicados em sala de aula, mais para uma vida: Uma nova identidade se formou na dialética da práxis.

Palavras-chave: Formação de Professores. Identidade Docente. Saberes Docentes. PIBID.

ABSTRACT

The present research deals with the training of teachers, especially the knowledge and the teaching identity. It is a work of conclusion of the course of Pedagogy, aiming at the role of education to understand the scope of the Institutional Program of Initiation to Teaching - PIBID in the development of knowledge and identity of graduates in Pedagogy. The subject on the screen was based on an investigative study on PIBID in the Faculty of Education (FE) of the University of Brasília (UnB), thus revealing a formative identity in the undergraduate students of the course pursued. The methodology is structured by a qualitative research compiled by a case study. The instruments used to collect the data were the questionnaire and the focus group. The essay is based on the legal basis governing public policies for teacher training in Brazil and PIBID. The authors are Saviani (2007 and 2009), Gatti Barreto (2009), Tardiff (2002), Pimenta (2000 and 2012) and Gadotti (1999 and 2009), among others that support the historical, political and educational context in the life of teacher training of graduates. The empirical data show that the PIBID has been fundamental in the constitution of the teacher identity, because it directly affects the way in which the future teachers assume the teaching work. The learning achieved in the program is mainly linked to the appropriation of pedagogical knowledge built on the relationship between theory and practice, and it was in this bias that graduates of the pedagogy course found meanings not only for the development of teaching knowledge applied in the classroom, more for a life: A new identity was formed in the dialectic of praxis.

Keywords: Teacher training. Teaching Identity. PIBID. You know.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Um sonho possível	10
Figura 2.	Conhecendo a semente da formação do Pedagogo	16
Figura 3.	PIBID: Desenho do programa	39
Figura 4.	Diário de campo do PIBID.....	42
Figura 5.	Experiência no programa Pibid.....	43
Quadro 1.	Bolsas do PIBID.....	38

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	09
PARTE I. MEMORIAL FORMATIVO.....	10
A escola da vida.....	10
PARTE II. MONOGRAFIA.....	16
INTRODUÇÃO.....	16
1. A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	18
1.1. Concepções, pressupostos históricos e políticos na formação do pedagogo.....	18
1.2. A identidade e os saberes docentes na formação do docente pedagogo.....	27
2. METODOLOGIA, O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	34
2.1. A abordagem, o tipo e as técnicas de pesquisa.....	34
2.2. O Programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID e a formação de professores.....	36
2.3 Os sujeitos da pesquisa.....	40
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	42
3.1. O que aprenderam os Pibidianos durante o programa.....	42
3.2. A construção da identidade dos futuros professores.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
PARTE III. PERSPECTIVAS FUTURAS.....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	54
APÊNDICE.....	58

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso é um requisito necessário à conclusão da graduação em Pedagogia. Encontra-se estruturado em três partes, sendo elas: Memorial Formativo, Estudo Monográfico e as Perspectivas Profissionais. O trabalho apresenta-se intitulado: “O que aprenderam os futuros pedagogos da Universidade de Brasília no PIBID?”

Na Parte I, apresentamos o Memorial Formativo, tendo como objeto a vida acadêmica da presente pesquisadora, ao qual encontra nas entrelinhas o caminho da vida escolar à Pedagogia como o foco de sua formação.

Na Parte II, apresentamos o Estudo Monográfico, no qual se tem o objetivo de “Compreender os alcances do PIBID no desenvolvimento dos saberes e identidade dos licenciandos em Pedagogia”. Este estudo monográfico inicia-se com uma introdução, na qual aborda-se sobre o tema e a problemática que será analisada a partir do contexto em que ela está inserida. Além disso, destaca-se os objetivos do trabalho e as justificativas. A monografia está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, é apresentada a fundamentação teórica que subsidiou a análise dos dados coletados. O segundo capítulo trata da descrição dos procedimentos metodológicos, da caracterização do PIBID e dos sujeitos da pesquisa. E no terceiro capítulo é feita a análise e discussão dos dados obtidos.

Por fim, na Parte III, é expressa as expectativas como pedagoga, objetivos e perspectivas.



PARTE I – MEMORIAL FORMATIVO

1. A ESCOLA DA VIDA

“E apesar de tudo, o Senhor estava sempre ao meu lado, segurando bem firme a minha mão.” (Salmos 73:23)

Meu nome é Gabriela Pascoal Gomes, nasci no dia 26 de dezembro de 1994, sou brasileira e a escolha do meu nome não poderia ser melhor: **Gabriela**. Significa “mulher de Deus”, “mulher forte de Deus” ou “fortaleza de Deus”. Melhor nome não caberia na pessoa a qual me tornei: uma mulher forte de Deus.

Identifico-me muito com o significado do meu nome, pois tudo que me tornei, devo primeiramente a Deus e a minha avó, Maria da Conceição, que me criou desde os oito meses de idade. Mulher guerreira, de fé, meu porto seguro, meu cais para onde volto não importa por onde eu navegue, eu sempre volto para segurança do seu exemplo. A mão enrugada que me

levanta quando eu caio. Cada ruga representa uma marca de vitória que me inspira a ser uma mulher forte todos os dias, assim como ela é. Percebo nela que, se outrora tivesse uma formação acadêmica, ela seria no passado exatamente o que eu quero me tornar no futuro.

Em meu ensino fundamental estudei na escola carrossel, tenho ótimas lembranças desse lugar, foi nessa época que começou a minha admiração pelo ambiente escolar. Irei mencionar algumas instituições para explicar a escolha de cursar pedagogia. Desde que me entendo por gente gosto de ir para o colégio, não gostava de faltar nenhuma aula. Aos 10 anos de idade fui para uma escola no Riacho Fundo 1, tenho ótimas memórias daquela instituição, pois foi nela que fiz o papel de Cecília Meireles. E a professora então, quanta admiração, era nítido seu amor pela pedagogia, e isso me encantava. No ensino fundamental passei por várias instituições de ensino, sentia certa dificuldade, pois mudava constantemente de escolas. Fico muito feliz por lembrar com tanto carinho dos meus tempos de colégio, uma época de muitas lembranças boas e alegrias. Muito antes de saber que um dia escolheria pedagogia, já admirava essa profissão.

E foi somente no Ensino Médio que finalmente me estabeleci em uma escola. Nela pude conhecer a professora Jussara, docente concursada pela SEEDF, que me ensinou o quão bela é a disciplina de Língua Portuguesa. Fico muito feliz em saber que eu, que fiz meu ensino médio em escola pública com muitas dificuldades, tenha conseguido ingressar em uma Universidade Pública Federal. Um sonho não só como pedagoga, mas também como aluna, é que cada vez mais, outras pessoas tenham essa oportunidade. Essa conquista é motivo de muito orgulho, não só pra mim, mas para minha avó, para a minha irmã e para os meus professores, que fizeram parte da minha caminhada.

Durante toda a minha trajetória escolar não havia pensado na possibilidade de ingressar na Universidade de Brasília. Claro que vez ou outra passava pela minha cabeça fazer um curso, mas nunca havia escolhido de fato qual seguir. Meu grande sonho era ser astronauta. Um sonho de criança por ser apaixonada por ficção científica, planetas e tudo que envolve o sistema solar. No entanto, ao perceber que não havia esse curso na UnB, decidi não seguir essa profissão. Comecei então a pensar qual outra profissão eu escolheria.

Era como se eu tivesse um cesto vazio escolhendo várias sementes na incerteza de qual plantar, sem saber qual árvore nasceria e quais seriam os frutos. Metaforicamente falando, eu queria o que todo ser humano quer: o chamado “sombra e água fresca”, mas sempre tive a certeza de que eu precisava plantar a minha árvore e ter a minha própria sombra, era aí onde morava a dúvida. Qual semente daria essa boa árvore?

Desde então comecei a observar a árvore de outras pessoas, ou seja, seus exemplos e suas trajetórias, na certeza de que quando iniciamos um projeto, é sempre bom se espelhar em alguém que já passou por essa fase. Foi o que eu fiz, tanto dentro da minha família, decidindo qual caminho eu deveria ou não seguir, quanto em outros aspectos, seguindo sempre a mesma perspectiva.

Espelhei-me então em dois exemplos de sementes. A primeira, a senhora Carla, onde enxerguei uma verdadeira profissional, amante do que faz e dedicada aos seus projetos relacionados a pedagogia. A segunda semente, a qual ousou dizer que foi uma inspiração profunda, foi Priscila de Moraes Sobreiro da Silva. Defensora ao extremo, de seus ideais, sem medo dos resultados. Assim desejei ser: dona de uma carreira promissora, sólida, e firme nos meus ideais, não abrindo mão do meu caráter e nem daquilo em que acredito, essa foi a minha semente que acredito que dará bons frutos e uma boa sombra.

Neste grande misto de escolhas eu engravidei e tive o meu filho Miguel, minha maior benção e conquista, minha herança e a melhor escola que fiz em toda a minha vida, que não poderia ter vindo em outro momento. Quando Miguel nasceu eu tive que parar e refletir sobre o meu futuro, foi aí que decidi fazer o vestibular da Universidade de Brasília – UnB. Inspirada por essa nova vida que chegou para se espelhar em mim, eu decidi ser melhor. Melhor exemplo, melhor pessoa. Melhorar em todos os quesitos que fossem possíveis. Decidi ser melhor por ele.

Fiz o vestibular sem grande expectativa, tanto que no momento em que vi meu nome estampado naquela lista do ICC (Instituto Central de Ciências da UnB) nem acreditei. Era a realização de um sonho, a menina sem grandes expectativas estava prestes a entrar em uma Universidade Pública Federal para começar uma grande trajetória de vida. Abriu-se um mundo de possibilidades. Eu parecia perdida em um mundo totalmente desconhecido, múltiplas escolhas, milhões de informações.

Quando li a palavra aprovada, me senti, naquele momento, no melhor dia da minha vida. Era algo inexplicável, uma alegria tão grande, difícil de sustentar sozinha. Era um riso preso na garganta, como se eu fosse explodir em milhões de borboletas, indo cada vez mais alto, e mais alto, e mais alto, até que coloquei os pés no chão e decidi dividir com aquela que foi a maior incentivadora dessa minha jornada universitária, minha irmã, Priscila de Moraes Sobreiro da Silva.

Como eu não havia pensado na possibilidade de que eu poderia sim passar no vestibular, nem imaginei o que poderia fazer para conciliar a vida de Gabriela mãe, para agora ser Gabriela mãe e universitária. O choque de realidade me fez enxergar que talvez toda

aquela alegria agora esbarrasse em um grande empecilho: minha falta de organização. Financeiramente eu não tinha estrutura, e agora tinha as minhas dúvidas de que psicologicamente também não teria. Estávamos ali, eu e eu mesma, ambas diante dessa grande vitória, sem saber que rumo seguir ou o que fazer, nem por onde começar.

Tudo precisa ter um começo. Organização familiar foi o meu primeiro passo. Pesquisei e fiquei sabendo através de um colega do curso de pedagogia sobre a Bolsa Permanência. Fui então em busca desse auxílio fornecido pelo Ministério da Educação - MEC, que é “uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas que de acordo com o Ministério da Educação [...] tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.” (MEC, 2018).

A Bolsa Permanência foi algo que me auxiliou a continuar na Universidade. Confesso que essa foi apenas “a ponta do novelo”. Após isso, vieram uma série de acontecimentos, imergi em várias caixas reflexivas. A cada nova matéria que surgia na minha caminhada acadêmica, me sentia impelida a buscar pelo novo, isso causava em mim um frenesi. Adoro desafios e posso afirmar que existiam muitos. Comecei a ordená-los e cumprir um desafio por dia e isso me fez forte, perseverante. Troquei o travesseiro, meu melhor amigo, por um livro, uma conversa com algum professor ou estudante, um artigo... Minha sede de conhecimento não saciava, era cada vez maior. Aquela Gabriela acomodada com um futuro incerto, já não existia mais, crescia ali a Gabriela que sou hoje, pedagoga, mãe, amiga, irmã e principalmente neta.

Assim que ingressei na UnB fui procurar estágio, porém não me adaptei as vivências da escola. Foi ali que pensei: será que é essa mesmo a profissão que irá me fazer feliz? Entrei num momento profundo de reflexão acerca de meu futuro acadêmico e de minhas perspectivas futuras relacionadas à carreira. Levando em consideração o comentário de pessoas próximas a mim a respeito do curso de pedagogia que eu estava cursando, pensei seriamente em trocar de profissão. Lembrei-me dos meus amigos no início do semestre que falaram da existência de um Programa de Iniciação à Docência, o Pibid.

O que foi o Pibid em minha vida? Um divisor de águas. Lembro-me perfeitamente da minha entrevista de seleção onde tive que fazer uma redação e simplesmente escrevi duas folhas relatando o porquê eu queria entrar nesse programa tão falado. A emoção de escutar a

frase: “você foi selecionada para entrar no Pibid” foi quase parecida com a da aprovação no vestibular.

Dentro da sala de aula na rede pública de educação do Distrito Federal, pude vivenciar novas e ricas experiências que abriram meus horizontes e somaram muito ao meu arcabouço que estava apenas iniciando. Pude presenciar intervenções maravilhosas no processo de ensino e aprendizagem das crianças que eu acompanhava. Tudo parecia mais coerente com o que eu estava aprendendo no meu curso de graduação. Ouso dizer que eu vivia o que aprendia. Tornei-me uma ponte e aprendi a aprender com os olhos de uma criança, tudo era novo e encantador.

Tive certeza naquele momento que era realmente isso que eu queria e todas as minhas incertezas ruíram a partir dali. A escola me mostrou que era apenas o início e eu podia ir mais além. Encontrei pessoas inspiradoras e altamente dedicadas naquilo que se propunham a fazer. Suas atitudes iam muito além do que qualquer manual sobre como ser educador poderia ensinar. Era amor e amor por ensinar.

Uma segurança e uma sede de querer mais tomou conta de mim e decidi me aventurar um pouco mais. Troquei de escola, ainda na rede pública e vieram novas vivências, novas visões, novas intervenções, porém carregadas de aprendizado. O novo me fez bem. Novamente revi meus conceitos daquilo que eu pensava já conhecer e isso aconteceu devido à vivência com professoras mais experientes e uma carreira sólida com muito a compartilhar.

Agreguei novas concepções a minha forma de ensinar que a partir daquelas experiências estava se tornando rica e diversificada, assim como todas as turmas pelas quais eu tive a oportunidade de conhecer. Devido também as várias profissionais que eu encontrei pelo caminho, digo isso não apenas em relação aos companheiros de profissão, mas aos mestres que me conduziram até o momento aonde cheguei. Adotei para mim uma postura conjunta onde valorizo cada teoria, cada vivência, cada momento com cada criança. Acredito que cada uma delas tem seu mundo, vasto, ilimitado e foi isso que fez eu me apaixonar pela pedagogia.

E quantas amizades eu construí no decorrer do curso de pedagogia... Amigos no qual levarei por muito tempo e que quero manter em minha vida. Não digo apenas os estudantes, mas também os professores, servidores, pessoas que me aconselharam e que mostraram diversas vezes o quanto é maravilhosa essa profissão que escolhi.

Uma professora que marcou muito a minha trajetória na UnB foi a Taísa, da disciplina Psicologia da Educação. Professora substituta, que me mostrou o quanto é importante nos dedicarmos para aquilo que queremos. Uma professora com poucos anos a mais que eu, mas

com tanta garra e ética, que me inspirou não só estudar cada vez mais, mas também a fazer mestrado e doutorado.

Particpei de várias atividades que acrescentaram muito na minha formação. Uma delas foi o Beija-Fal, uma atividade de extensão que consiste em um grupo de Ecoturismo Científico formado por estudantes do curso de Engenharia Florestal, Pedagogia, Direito, entre outros e professores da UnB. Projeto este que me ensinou muito sobre a Educação Ambiental, e que me abriu os olhos para aprender que a pedagogia tem diversos campos de atuação.

Outra fase muito marcante na minha vida foi quando ingressei no meu estágio obrigatório na rede pública. Tive a oportunidade de compartilhar das experiências de uma profissional maravilhosa, a professora Lívia, a qual mantenho uma amizade até os dias de hoje. Inicialmente, a primeira vista, fiquei temerosa, tanto pelo comportamento, quanto pelas atitudes das crianças diante das intervenções. Porém fiquei surpresa, diria até estagnada vendo tamanho sucesso por sua forma de ensinar. Quanta riqueza de aprendizado eu pude usufruir diante do que eu posso chamar de “repositório em pessoa”. Não poderia ter sido agraciada de melhor forma ao ser escolhida para atuar ao seu lado. Faltam-me palavras para mensurar o tamanho da minha expectativa e faltam-me mais ainda para descrever o que sinto em relação a sua maneira de trabalhar, opto por resumir em uma simples palavra: sensacional.

Eu tinha o prazer de ir todos os dias para o meu estágio obrigatório, sentia-me segura daquilo que eu estava começando ali. Minha felicidade era tanta que foi fácil guardar na lembrança detalhes simplórios que vão fazer toda diferença na profissional que pretendo me tornar. Imaginem só a certeza de que algo está dando muito certo. Essa sensação é indescritível, mas é muito boa. É magnânimo não conhecer o caminho, mas ter a certeza de que quer continuar trilhando. O desconhecido pode ser assustador. Sim, eu sei bem disso, mas eu conheci alguém que tinha uma fórmula para chegar do outro lado, era ela, segura de suas atitudes, veemente no que afirmava uma profissional completa, de excelência, amante da profissão. É o que eu quero ser.

Agora, sinto-me segura para afirmar que a UnB me proporcionou uma bagagem afetiva, acadêmica e profissional. Sorri, chorei, cresci, aprofundei as raízes, deixei cair as velhas folhas. Confesso não ter sido fácil, mas estou pronta para o novo. Escolhi a semente, plantei, reguei, vi a semente crescer e posso dizer: hoje eu sou árvore. Tenho novos caminhos para trilhar e a UnB foi a minha porta. Trilharei o caminho com o frescor das memórias de tudo que vivenciei aqui. Aprendi também que viver o novo é colocar o pé antes de enxergar o caminho, isso é ter fé.

Figura 2 – Conhecendo a semente da formação do Pedagogo



PARTE II – MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

A escolha em pesquisar sobre a formação de professores e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID se deu primeiramente porque gostaria de trazer para discussão esse Programa que mudou minha percepção sobre formação de professores e o que eu entendia por saberes docentes. A minha visão sobre a Pedagogia como profissão era um tanto ruim, até o momento em que conheci a fundo como funcionava uma escola e presenciei como se materializava o trabalho docente e o amor das professoras e professores pela Pedagogia.

Essa visão ruim da profissão docente tem relação com o imaginário construído no coletivo da sociedade, de que o professor, hoje, além de ser uma profissão desprestigiada, é um profissional que não precisa saber muito para ensinar, ainda mais quando se trata do professor de crianças. Essa visão equivocada só começou a ser desconstruída no curso de Pedagogia, e especialmente durante a participação no PIBID.

Foram exatos dois anos de participação no programa, e uma experiência indescritível e que levarei para sempre na memória. E foi através dessa experiência que aprendi o que é ser professor. Desta forma, é importante investigar, se e como, este programa pode contribuir para e na formação de outros futuros professores.

O tema em tela também caracteriza-se como de suma relevância para a formação de docentes no curso de licenciatura porque é cotidiano o discurso de que a formação de professores precisa se inovar, acompanhando as mudanças pelas quais a sociedade esta passando, e assim poder garantir profissionais mais capacitados e qualificados a agir como os

verdadeiros responsáveis pela formação de sujeitos mais humanos, éticos, comprometidos com a qualidade de vida e a justiça social, autônomos na construção de conhecimentos, e não somente sujeitos preparados para assumirem postos no mercado de trabalho.

Assim, tomo como questão centralizadora o seguinte problema: Quais os alcances do PIBID nos desenvolvimentos dos saberes e identidade dos licenciandos em Pedagogia? Para iniciar a investigação adotou-se como objetivo geral: “Compreender os alcances do PIBID no desenvolvimento dos saberes e identidade dos licenciandos em Pedagogia”. Para alcançar essa finalidade traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar o PIBID e suas implicações na formação do professor.
- Desvelar os saberes e a identidade docente durante o Pibid.

Acredita-se que esta pesquisa torna-se é fundamental por discutir um caminho de aproximação entre a universidade e escola, que acredito ser uma das possibilidades de melhoria da formação de professores e consequentemente na Educação Básica. Este trabalho parte das vivências concebidas na escola e na universidade durante o PIBID, para discutir a formação docente.

Assim, a monografia está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo é um aporte teórico e legal acerca da formação do pedagogo, isto é, a história por de traz dos bastidores, a política que fundamenta a construção e a implementação dessa formação no curso de licenciatura em Pedagogia.

O capítulo II desenha o percurso metodológico ao qual se optou por seguir, e apresenta caracteriza o programa e os sujeitos da pesquisa. O capítulo III a análise e discussão dos dados da pesquisa de campo, tratando especialmente do que estes estudantes de licenciatura em pedagogia aprenderam no PIBID durante o desenvolvimento do programa e em que tipo de pedagogos estão formando-se.

A monografia encerra-se com as considerações finais. Portanto, busca-se contribuir de alguma forma para estudos sobre a formação do pedagogo, mais especificamente, a formação inicial dos professores dessa área que está vinculada ao PIBID.

1. A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A discussão inspiradora que indaga esse capítulo se constitui a partir do seguinte questionamento: como se caracteriza a formação do pedagogo? Considera-se primordial compreender o que seria essa concepção na visão de autores como Freire, Saviani, Cruz, e Facci. Além disto, neste capítulo de fundamentação teórica, discute-se os saberes e a identidade docente.

1.1 Concepções, pressupostos históricos e políticos na formação do pedagogo

A profissionalidade docente é concebida por Cruz (2012, p. 81) como “processo de melhoria de suas capacidades e seus conhecimentos, expressando saberes, comportamentos, destrezas e valores que constroem uma identidade e uma cultura próprias, definindo um profissional diferente de outro.” Percebe-se em Cruz que a docência é uma profissão carregada de conhecimentos, de saberes e valores que constituem o indivíduo e o capacitam a dar aulas. Mas como essa formação começa?

Buscar uma profissão pressupõe engajar-se em uma formação inicial, e, é justamente dessa formação inicial ao qual o presente estudo trata. Para Freire (2009, p.14) “formar é muito mais do que puramente treinar [...]”, por este motivo entende-se que o campo de formação de docentes deveria viabilizar mais do que conhecimentos teóricos, mas levar o licenciando a ter experiências docentes, a refletir sobre e na prática.

Uma questão que inquieta é: Para ser professor precisa ter um dom? Para Facci (2004, p. 249 *apud* Basso, 1998, p.28):

O que motiva o professor a realizar o seu trabalho está relacionado a necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Isso quer dizer que a superação de um trabalho alienado não depende apenas de condições subjetivas, depende das condições efetivas de trabalho que podem ou não auxiliar o professor na busca de relações mais conscientes com a atividade social que desenvolve.

Não é dom, mas sim fatores relacionados à atividade afetiva, efetiva, objetiva, e subjetiva que levam o professor a querer ser professor. A história da profissão docente e seu papel social também influenciam de certa forma a escolha profissional e a constituição da identidade docente, por isso, é importante conhecer essa trajetória histórica da profissão.

Comenius, no século XVII, sendo que o Seminário dos Mestres, criado por São João Batista de La Salle em 1684, foi a primeira instituição de ensino designado à formação de docentes, (SAVIANI, 2009). Percebe-se que era um momento histórico limitado na formação de professores, pois só quem tinha acesso a formação de professores era a elite. O ensino superior era muito restrito a classe menos favorecida, de modo que eram os mais afortunados que tinham livre acesso para receberem essa formação.

Mas, apenas após a Revolução Francesa, mais precisamente no fim do século XVIII, quando os sistemas nacionais de ensino foram organizados, que foi o período em que as Escolas Normais passaram a formar os docentes, pois com a universalização da instrução elementar houve a necessidade de professores. Dessa maneira, a primeira instituição denominada Escola Normal foi instalada em Paris em 1795. Em seguimento, os países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais. No Brasil, a preocupação com a capacitação de docentes não é recente, visto que, já em 1882, Rui Barbosa fez uma análise do ensino imperial e criticou a conjuntura em que se deparava o ensino superior brasileiro, em particular no Direito (SAVIANI, 2009).

Os grandes países de primeiro mundo, tanto na Europa, como na América, ganharam destaque na implantação das escolas que formavam professores. Um período revolucionário, pois o Brasil diante do avanço no quadro educacional no mundo buscou formar professores, entretanto para Saviani (2009) ainda se privilegiava aqueles de classe média alta, pois o único curso destinado a formar professores era para formar docentes do curso de direito.

Para Ribeiro Júnior (2001, p. 29) em 1882, no Brasil, havia ausência de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres.” Com a abertura e organização da instrução popular, a demanda daquela época configurou-se mais em uma instrução, isto é, capacitação e não formação. Os professores deveriam receber uma preparação técnica, diante de um ensino tradicional que concebia a ciência como verdade absoluta e o professor como detentor dos saberes, não cabia assim, uma formação para além dos saberes técnicos, que é saber gramática, saber leis, saber matemática, etc.

Saviani (2009, p.143), ao examinar as questões pedagógicas em articulação com as transformações que se processam no corpo social brasileiro ao longo dos últimos dois séculos, dividiu em seis períodos a história de formação de docentes no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os

professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890- 1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Neste percurso histórico, o primeiro período, nomeado por Saviani (2009) “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, encontrou-se durante todo o período colonial, com início nas instituições jesuítas, passando por aulas régias, introduzidas pelas reformas pombalinas, inclusive os cursos superiores, desenvolvidos a partir de Dom João VI, em 1808; tempo em que não se relatou notadamente a preocupação com a formação de professores. Tamanha preocupação só surgiu em 15 de outubro de 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras. No artigo 4º da Lei, ao propor o método de ensino, determinou-se que os docentes deveriam ser treinados para o uso deste método, às próprias custas, nas capitais das Províncias. Identifica-se que a formação de professores, até então, não contava com investimento do Governo; o que é entendível em um grupo social em que a educação ainda era concessão de poucos e voltada a uma reduzida alta sociedade.

A orientação elementar era adotar, para a formação dos professores, o modelo dos países europeus, na criação das Escolas Normais. Dessa forma, conforme Saviani (2009), foram criadas Escolas Normais nas diversas Províncias, na seguinte ordem: Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885); Maranhão (1890). Essas instituições eram abertas, fechadas e reabertas eventualmente, tendo existências descontínuas.

Primordialmente, as Escolas Normais recomendava-se uma formação distintiva, orientada por coordenadas pedagógico-didáticas. Todavia, pelo contrário a essa perspectiva:

[...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p.144).

O conhecimento não era construído, mas sim transmitido, portanto uma formação meramente técnica e que visava instruir e capacitar profissionais para a sala de aula, dado que cabia aos professores conhecimento de determinadas disciplinas. Neste cenário, Saviani (2009) ressalta que a questão da formação de professores como uma problemática educacional já estava sob a responsabilidade do estado, mas esse não imprimia ações voltadas à formação de qualidade para os professores que iriam atender a esfera da população excluída, assim, a educação da elite ainda era feita de forma individual, e mais tarde, recebia as orientações por meio das escolas europeias.

O segundo período foi nomeado “Estabelecimento e crescimento do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”, do qual o marco inaugural foi a reforma paulista da Escola Normal. A reforma da instrução pública do Estado de São Paulo em 1890 estabeleceu o modelo de organização e funcionamento das demais Escolas Normais. Saviani (2009, p.12) ressalta que na visão dos reformadores, “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerado e eficaz”. Consequentemente, para aqueles reformadores, o bom professor era aquele preparado e instruído com conhecimentos validados pela ciência, assim, só poderiam sair de escolas normais em condições de preparar um programa de estudo renovador.

Para Gatti e Barretto (2009) a formação de docentes em cursos específicos foi inaugurada no Brasil no fim do século XIX, com Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. “Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos”. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 37).

Romanelli (2005) mostra outros fatores também desiguais referentes ao estabelecimento e expansão das Escolas Normais entre os períodos de 1890 e 1932, ligados diretamente às Leis Orgânicas do ensino, dentre os quais a autora destaca a preservação de uma educação voltada aos interesses da elite com a criação dos primeiros cursos superiores para atender os interesses dos burgueses, divergindo com o abandono e falta de interesse à educação ofertada às camadas populares. Ela enfatiza que todos os fatos protagonizados neste período fortalecia a predominância da ideologia da burguesia ascendente no Brasil no final do século XIX, impedindo a emancipação da classe proletariada, que planejava sair da condição do poder dos latifundiários para o do poderio intelectual.

Desta forma, para Gatti e Barretto (2009) a formação dos novos docentes requeria a preparação curricular, com organização dos conteúdos científicos e também a preparação

didático-pedagógica, para garantir, de fato, docentes bem formados. Nesse modelo, o padrão de Escola Normal tendeu a aumentar em todo o país. Contudo, o padrão da Escola Normal reformada teve seu impulso enfraquecido após a primeira década, preponderando a preocupação com o domínio dos saberes a serem transmitidos. No contexto histórico, observa-se que as precedentes décadas do século XX caracterizaram-se ao longo de debate das ideias liberais, cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização, considerado o grande instrumento de participação política. No olhar de Saviani (2007, p.177): “É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos”.

Ao observar o segundo período, que trata do Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, tal como Saviani (2009), Romanelli (2005) apresenta dados importantes para compreendê-lo. Entre eles acentuamos:

1. O entendimento sobre a organização e funcionamentos das Escolas Normais pela Reforma da Instrução Pública no estado de São Paulo em 1890, fixando que mestres bem qualificados “só poderão sair de escolas normais, organizadas em condições de prepará-los” (REIS FILHO *apud* SAVIANI 2009, p. 145), tornando-se assim necessária uma reforma sobre o seu plano de estudos.

2. Essa reforma da Escola Normal aponta para duas vertentes: engrandecimento no currículo e destaque nas questões práticas de ensino, que leva a criação da primeira escola-modelo anexa à Escola Normal.

3. Ao destacar a importância da renovação curricular e melhor preparação didática pedagógica, subentende-se que esteja tratando da formação de professores. Essa nova forma de organização da Escola Normal se disseminou para outros estados, tomando como referência a Escola de São Paulo.

Veja que neste momento houve uma preocupação com a forma de ensinar do professor, ou seja, a prática pedagógica passou a ser elemento de reflexão na formação docente. Conforme Romanelle (2005) parece que no período do estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais houve uma dualidade, isto é, ora uma preocupação com os saberes científicos, ora uma preocupação com saberes pedagógicos. E como consequência disto, à organização de um currículo de formação de professores limitado ao mero domínio de conteúdo, separando conteúdo e forma (metodologia). Toda essa dualidade, de acordo com a autora se expande frente ao Ato adicional de 1834, que intercede de forma parcial nas formas

de organização do ensino entre a instrução pública e os cursos superiores subsidiados pelos recursos do governo central.

Saviani (2009) relata que com a propagação das ideias novas sobre a educação, elaborou-se, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), com objetivo de congregar todas as pessoas, de inúmeras vertentes, em volta da bandeira da educação. Foi um espaço propício para a reunião de pessoas que se tornavam adeptas das atualidades pedagógicas. Desenvolveu de tal forma tanto que, em 1927, a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação, evento que passou a ser reconhecido continuamente nos anos subsequentes.

Assim no terceiro período, que foi denominado por: “Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939)”, os destaques foram sobre as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Os Institutos de Educação refletiram uma fase inovada e foram preparados como ambientes de desenvolvimento da educação, envolvidos não somente como objetos de ensino, mas também de pesquisa. As duas primeiras iniciativas tiveram o incentivo no ideário da Escola Nova. O Instituto de Educação do Distrito Federal foi concebido e implementado por Anísio Teixeira, em 1932, e administrado por Lourenço Filho, o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933, por Fernando de Azevedo, (SAVIANI, 2009).

Diante de um manifesto dos pioneiros da educação, e da consolidação de Anísio Teixeira como o pai da educação com apoio de Fernando Azevedo e Lourenço Filho, pode-se dizer que a formação docente ganhou uma nova roupagem no cenário brasileiro, apesar das dificuldades que foram enfrentadas perante um ensino tradicional, percebeu-se que a formação docente deveria ser pensada de forma articulada a saberes que levassem o professor a ensinar além do conteúdo, porém muito limitado ainda a concepção de criticidade dado que a ênfase maior era na cultura profissional.

Pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira procurou reorganizar as Escolas Normais, atentando a cultura geral e a cultura profissional. Assim, os Institutos de Educação procuraram associar as exigências da pedagogia, que procuravam se firmar como um conhecimento de característica científica, caminhando para a estabilização de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as inabilidades e alterações das tradicionais Escolas Normais anteriores (SAVIANI, 2009).

Gadotti (1999) diz que, com a tríplice função da universidade, de fazer a ciência, transmiti-la e divulga-la, mas adverte que essas ideologias apesar de serem consagradas modernas para aquela época, não conseguiram, na prática, desenvolver-se além da orientação

da tendência liberal renovada progressivista nos institutos de educação para formar professores.

Ao ir adiante à história, chega-se o quarto período, o qual, conforme Saviani (2009) se evidenciou pela “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)”. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram conceituados ao nível universitário, sendo a base dos estudos superiores de educação: o paulista acrescentado à Universidade de São Paulo fundada em 1934, e o outro à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935.

Com o Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de docentes para as escolas secundárias. Da orientação desse decreto surgiu, o “esquema 3+1”, nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Pelo esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das matérias específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática.

Destaca-se que, com o modelo de formação de docentes em nível, deixaram de existir as escolas experimentais às quais competia oferecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos. O modelo (3+1), conforme Gatti e Barreto (2009) fora empregado também no Curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, determinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar docentes para as escolas normais, os quais conseguiriam, por extensão e portaria ministerial, ensinar algumas matérias no ensino secundário.

O Decreto Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), mudou a nova estrutura do Ensino Normal, que foi separada em dois ciclos: o primeiro representava o ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. O segundo Ciclo, com a duração de três anos, condizia ao ciclo colegial do curso secundário, com a finalidade de formar regentes do ensino primário e andamento nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Se, de outra forma, os cursos normais de primeiro ciclo, pela semelhança aos ginásios, dispunham currículos centralizados nas matérias de cultura geral, no estilo das velhas Escolas Normais, tão reprovadas; por outro lado, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos introduzidos pelas reformas da década de 1930.

Já Saviani (2009) entende que com o modelo 3 +1 houve um dualismo, uma vez que os cursos de Licenciatura centraram-se nos conteúdos-cognitivos, em detrimento do aspecto pedagógico-didático tratado como um apêndice de menor valor, materializado pelo curso de

didática, entendido como um simples dever formal para atender a imposição para conquista do registro profissional de professor. Dessa forma, também o Curso de Pedagogia,

[...] à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais cognitivos. (SAVIANI, 2009, p.147).

Vale recordar que, em 1968, o Congresso Nacional autorizou a Reforma Universitária pela Lei nº 5.540, de 28/11/68, determinando normas de organização e funcionamento do ensino superior. O período ditatorial brasileiro esteve evidente por fortes acordos em suas estruturas, por intervenções de leis que comprovaram o alarde coercitivo ao Estado, autenticando seu poder e absolutismo por intermédio da sobreposição do poder Executivo ao Legislativo; o que resultou, na educação, em particular o ensino superior, em diversas mudanças, em prol da manutenção da ordem agitada pelo desequilíbrio educacional no plano interno, (SAVIANI, 2009).

Nesse período e no próximo, a educação sofreu e passou por influências da tendência liberal tecnicista, cujos ideais era/é formar técnicos profissionais, de forma veloz, para atender ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o objetivo central era o de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista (LUCKESI, 2005). Neste período o sistema de ensino continuou/continua excludente, oferecendo um ensino precedente que, designado à elite, prepara para a Universidade; e o ensino profissionalizante proposto à classe destituída de capital. Então, entende-se, que tudo isso tem reflexo na identidade docente, no tipo de professor que era formado.

O quinto período foi marcado pela “Substituição da Escola Normal Superior pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”. As condições para conformações no ambiente curricular foram estimuladas pelo golpe militar de 1964, realizadas por intermédio de transformações na legislação do ensino. A Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) mudou os ensinos primário e médio, inserindo a denominação de Primeiro e Segundo Graus. Na recém- adquirida estrutura desapareceram as Escolas Normais, sendo constituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.

O Parecer n. 349/72 (BRASIL, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a Habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª. Série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª. Serie do 1º grau. Desse modo, o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, para todo o ensino de 1º e 2º graus, designado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O Curso Normal passado concedeu lugar a uma Habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, assim, limitada a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando-se um quadro de instabilidade inquietante.

O sexto e último período é intitulado por Saviani (2009) “Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores” (1996-2006). Com o desfecho do regime militar, a atividade de mobilização dos educadores no Brasil, alimentava a expectativa de que o problema da formação docente seria equacionado com a nova LDB (9.394/96).

Contudo, a LDB não correspondeu às perspectivas, uma vez que introduziu, como seleção aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior de segunda categoria, contribuindo uma formação mais acelerada e barata, através de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009). Consequentemente, tais características foram considerados nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, reconhecidos em abril de 2006.

Até os anos 2000 a formação no magistério era muito específica, abordava de forma superficial conhecimentos de física, química, áreas afins, mas tratava de uma formação no chão da escola, preparava o professor para exercer as diversas funções que um professor deveria ter para atuar na escolarização básica. (SAVIANI, 2009). Tal repertório ficou na percepção de alguns, como uma formação sólida em conhecimentos práticos da docência, o que fez com que os professores formados atualmente tenham um gostinho de quero mais, uma vez que a ideia difundida no senso comum é que justamente a relação entre teoria e prática era eficaz naquela formação, e hoje o curso de Pedagogia fica em defasagem neste aspecto da harmonia entre teoria e prática. Os alunos muitas vezes saem da universidade e chegam a escola e tomam um susto porque se deparam com a realidade que parece ter sido pouco vivenciada no curso.

Deste modo, uma vertente que se discute muito atualmente quando se trata da formação de professores, é a da profissionalidade docente. Para Cruz (2012, p. 78) “[...] a profissionalidade diz respeito à necessidade de o professor buscar a reconfiguração dos modos de desenvolver suas ações e de se colocar na profissão em virtude das demandas específicas

da sala de aula, da escola, de regulação e da sociedade de maneira geral”. Assim, a profissionalização não pode ser desvinculada do sujeito professor, nem das limitações que se apresentam no contexto da profissão.

Percebe-se então, que a formação docente não se restringe a só preparar o professor para concluir um curso, mas permitir aprimorar os elementos distintos como: conhecimentos, habilidades e saberes que os professores irão utilizar no trabalho docente.

1.2 A IDENTIDADE E OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DO PEDAGOGO

A identidade docente de um professor é marcada por sentidos e pela construção de novos saberes adquiridos em sua atuação na própria escola, mas tem relação também com a história de vida dos professores, e os contextos históricos, sociais e políticos. Para Flores (2014, p.853):

As identidades profissionais dos professores – quem são, a imagem que têm de si próprios, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem – dependem de uma diversidade de fatores: da forma como se relacionam com seus alunos, da disciplina que ensinam, dos papéis que desempenham, dos contextos em que trabalham, do quadro social e cultural mais amplo em que o ensino se inscreve, da sua biografia, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho, do apoio etc.

Portanto, acredita-se que a identidade docente se constitui não exclusivamente no período da formação inicial, mas também por intermédio de muitas interpretações e representações carregadas de valores, concepções e referências, as quais estão embutidas socioculturalmente da própria existência do licenciando em seu histórico escolar, ressignificando suas raízes a partir da prática profissional (COSTA; BEJA; REZENDE, 2014).

É ao longo da sua estrada escolar que o indivíduo pode começar a identificar-se com a profissão. Assim, o processo de construção da identidade docente pode ser entendido, nesse contexto, como uma marcha contínua, resultando constantemente em nova experiência. É na prática que seus posicionamentos e fundamentos embatem-se, tornando-os frágeis, de maneira a comprometê-los; ou cada vez mais novos, estabelecendo convicções em suas ações (COSTA; BEJA; REZENDE, 2014).

E o ser professor vai se constituindo nas próprias experiências da trajetória escolar, acadêmica, profissional e de vida. Esta identidade não muda de uma hora para outra, porque na verdade são construções históricas, políticas e sociais, como sustenta Cardoso (2011, p.188): “As identidades são construções sociais e de linguagem, relativas a uma determinada época histórica, a um determinado contexto sociopolítico”.

Assim, é a partir da ressignificação social, particular e epistêmica da atividade docente mediante as necessidades da atualidade, que o perfil da profissão é edificado (PIMENTA, 2012). Desta forma, entendemos que essa identidade social é constituída com base nos modelos de professores que passaram por nossa trajetória escolar; no compartilhamento das ideias com outros colegas de trabalho; na relação com os alunos ao afirmamos nossa maneira de agir e nosso papel como profissional, enfim, é no agrupamento que o “ser” professor se constrói.

De fato, na identidade docente estão enraizados sentimentos e o sentido que criamos da significação do ser professor. E, por fim, a identidade tem seu aspecto epistêmico, pois é nesta dimensão que evidenciamos o vigor do conhecimento alicerçado e o desenvolvimento da prática pedagógica (NÓVOA, 2007).

Conforme Costa; Beja; Rezende (2014) o contexto geopolítico leva a identidade docente a uma dialética construída entre o saber e o fazer, isto é, entre a teoria e a prática. “É nessa relação do sujeito com a sociedade, na mediação entre o pessoal e o coletivo, que o processo de formação da identidade ocorre” (COSTA; BEJA; REZENDE, 2014, p. 3).

Mas a identidade também é um processo de construção do indivíduo historicamente situado Pimenta (2000). Nesta perspectiva a profissão professor emerge em um dado contexto e momentos históricos, dando respostas a necessidades postas pela sociedade, assim:

Algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor Pimenta (2000, p.18).

Já compreendemos que a identidade não é algo imutável e a profissão de professor, como as demais, emerge em situações históricas a partir de demandas surgidas com na realidade na qual está introduzido, assim é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se visam os referenciais para modificá-la. Segundo Pimenta (2000) uma identidade profissional se constrói:

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (...) Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (2000, p. 19).

Porque ressignificação? Porque é no outro que reconheço a minha identidade de professor, a aprendizagem se dá na relação dialética. Para Dubar (1997, p.135) trata-se formações “[...] Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro.” Desta forma, só consigo construir a minha identidade profissional dentro de uma lógica dialética. Considerando essa visão, não é agente passivo o licenciado, pois lida com um conjunto de saberes que constroem novos sentidos da prática docente, dado que “[...] É pela atividade com os outros, que implica um sentido [...]” (DUBAR, 1997, p.138).

Neste ponto de vista, refletir sobre o processo de construção da identidade docente no curso de formação de professores pressupõe a discussão acerca dos saberes docentes, objetos dessa investigação. De modo que, o exercício da docência se constitui na articulação entre os diversos saberes necessários para o desenvolvimento do trabalho do professor e a articulação com o conhecimento específico que favorecem a aprendizagem dos discentes (TARDIF, 2002).

Não basta apenas ser inserido no contexto de um programa de formação, é preciso de ferramentas que façam emergir os conhecimentos necessários para a apropriação dos saberes, como destaca Pimenta (2000) ao discutir os saberes da docência, que são três: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Em detrimento aos saberes do conhecimento Rodão (2007, p.98) nos salienta que:

A formalização do *conhecimento profissional* ligado ao ato de *ensinar* implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico didáticas, pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora* –, que se configura como “prático”.

No campo da formação docente têm-se diversos campos dos saberes, os que irão se discutir no tocante desse ensaio inicialmente serão: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência são aqueles em que os professores desenvolvem no seu dia a dia de sala de aula, mas, no modo em que permite haver um processo, aos quais, os professores conseguem refletir a sua própria prática exercida no cotidiano da escola. Essa reflexão acaba sendo mediadas por outros sujeitos (PIMENTA, 2000).

Para esta autora, os saberes do conhecimento não se limitam a informação, ao contrário, este saber é considerado o primeiro na construção do conhecimento na sala de aula. Mas é importante que o licenciando se questione sobre os conhecimentos que irá ensinar. Para Dantas, (2007, p.88) “Consideramos que os saberes pedagógicos dão sentido as competências, pois possibilitam ligações conscientes entre as aprendizagens oriundas da cultura, da formação e da experiência.” Portanto, os saberes adquiridos para ensinar permitem ao professor que saiba distinguir as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as para chegar ao estágio da aplicação deste conhecimento considerando os contextos sociais, isto é, sim é saber utilizar a inteligência, a consciência e a sabedoria.

Já os saberes pedagógico, que pode caracterizar-se pela didática, suas teorias e tendências, estes “podem colaborar com a prática na medida em que forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca” (PIMENTA, 2000, p.28).

Outro autor que discute sobre saberes docentes, assim como Pimenta (2000), é Tardif (2007). Ele os classifica em quatro tipos distintos: 1) Os saberes de formação profissional, 2) os saberes disciplinares, 3) os saberes curriculares e 4) os saberes experienciais. Os saberes de formação profissional (das Ciências da Educação e da ideologia pedagógica) correspondem àqueles transmitidos através das instituições de formação de docentes.

Na prática docente, há uma movimentação de saberes que podem ser chamados de saberes pedagógicos “que apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes e reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representações e de orientações da atividade educativa” (TARDIF, 2007, p. 37). Para este autor, este saber tem como propósito central a formação do saber-fazer dos docentes. Os saberes pedagógicos integrados à formação docente antecedem e envolvem a prática da profissão, mas não provêm dela. Podemos dizer que este tipo de saber se aproxima ao que Pimenta (2000) também denominou como saberes pedagógicos.

Os saberes disciplinares são aqueles que correspondem às diversas áreas de conhecimento, como, por exemplo, a Ciência, a Matemática e a História. Eles são transmitidos, basicamente, nas instituições de Ensino Superior, nos cursos de graduação, e são autônomos da área de Educação e de cursos de formação de docentes. E os saberes curriculares estão correlacionados as falas, objetivos, matérias e procedimentos selecionados

pela organização de ensino para relacionar e organizar os conhecimentos e saberes sociais que na sua compreensão devem constituir o currículo escolar. Tais conhecimentos estão associados à capacidade do professor em se relacionar com os programas escolares, colocando-os em prática. (TARDIF, 2007).

Os saberes experienciais são próprios do desempenho da docência e da prática da profissão, pois são realizados no dia a dia do trabalho docente. Conforme Tardif (2007, p.39), “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” e são saberes inclusos à experiência individual ou coletiva perante a forma de *habitus* e de capacidades, de saber-fazer e de saber-ser que são apresentados no desempenho das funções e práticas dos educadores. Este saber também se aproxima ao que Pimenta (2000) chamou de saberes da experiência.

Algo significativo de se sinalar, nessa ocasião, é que os saberes não são vedações, não dispõem contornos, nem fronteiras, eles estão em relação, se produzem e se marcam mutuamente. O magistério ocorre e é planejado em um ambiente múltiplo de forças, de redes, de conhecimentos, de saberes, de relações.

Para Dantas, (2007, p.43) estamos falando aqui de “uma relação orgânica, vital, entre os saberes pedagógicos, capaz de possibilitar significado e sentido à formação e à ação docente. É na mediação entre esses saberes que tudo faz sentido.” Os saberes docentes dão sentido a sua prática pedagógica, bem como diferentes projetos conceituais que nos acompanham nesse trabalho são constituídos dos próprios saberes e se configuram como uma possibilidade para olhar/pensar o fenômeno do professorado e sua elaboração, especificamente quando se objetiva dar conta de alguns pontos necessários ao se considerar a profissão de professor: que medidas devem ser levadas em consideração na formação principiante de tais profissionais?

Dantas, (2007, p.43) nos salienta que:

A formação inicial se propõe construir no sujeito que se forma (o professor), um conjunto de conhecimentos, saberes e competências próprias para a profissão. Esta formação possibilitará reelaborar, constantemente, sua profissão, embora no decorrer do tempo, entrelaçada à prática docente e a outros estudos, vá se transformando em formação contínua.

Como já destacado anteriormente, a formação inicial de professores necessita inevitavelmente trabalhar na construção da identidade docente e esta construção deve considerar diferentes atividades formativas. Mas, como analisado no discurso de Dantas a formação inicial corrobora para a formação dos saberes e competências do professor, dessa

forma, acredita-se que o PIBID tem favorecido para que o estudante do curso de licenciatura que se encontram nesse programa detenha saberes vivenciados da própria relação teoria e prática. E em um período em que se discute tanto sobre crises: de identidade, de valores, da sociedade, da educação, que o professor precisa ser encarado como uma profissão paradoxal. Porque paradoxal? Por que ser professor não é só dar aula, como bem destaca Oliveira (2012, sp.):

[...] o trabalho docente potencialmente está sendo ressignificado, de forma que se reconhece que o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação.

Do ensino, visa-se que gere capacidades e habilidades humanas, para que os indivíduos tenham condições de superar e se superar, para irem além da sala de aula. Assim, busca-se formar docente capaz de desenvolver planejamentos, projetos, auxiliar na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, entre outras atribuições. Dos professores, mais do que de qualquer outro profissional, espera-se que formem sujeitos capazes, críticos, que saibam se inserir na sociedade do conhecimento, que desenvolvam capacidades para o novo, mas também, devem combater os confrontos existentes nessa mesma sociedade, abrandar situações de desigualdades, de consumismos e preconceitos.

Por muito tempo acreditou-se que ser professor era sinônimo de sabedoria, de esplendor. E nos dias de hoje, quantos têm a real noção da necessidade da profissão, de seu papel formador de sujeitos, de construtor de conhecimento em todas as demais profissões? É preciso lembrar de Freire (2009, p.24), que :“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Segundo Nóvoa (1995), a identidade do professor se resume em três “As”. Adesão, Ação, Autoconsciência. O docente, quando conhecedor desse título, e aparelhado de ferramentas essenciais ao aprendizado, como: infraestrutura escolar, qualificação, formação didática e muita vontade, tem que estar atento aos diferentes acontecimentos dentro do espaço educativo, deve levar em conta a bagagem individual de cada indivíduo, seu ambiente social, sua vida familiar, para que o saberes fluem dentro das possibilidades e dos conhecimentos precedentes dos educandos, uma vez que informações, estes as tem, falta-lhes direção e auxílio na organização de seu aprendizado.

Para Moreira (2012), o conhecimento significativo leva em conta a bagagem própria de cada indivíduo, baseia-se no conhecimento pré-existente de cada um, em técnicas

inovadoras, condições e ambientes apropriados, pré-disposição em aprender, na disponibilidade do educador em doar-se e reconhecer-se como ser aptos de incentivar e administrar a formação dos saberes.

Assim, o que nos parece importante, nos referenciais teóricos com os quais conversamos, é essa probabilidade de refletir “o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema” (TARDIF, 2007, p. 16). Também, a viabilidade de compreender que “embora os professores utilizem saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho [...], [ou seja,] [...] que as relações dos professores com os saberes nunca são relação estritamente cognitivas [...]” (TARDIF, 2007, p. 16). E, por fim, entender considerando o pensamento deste autor, que os saberes docentes são plurais e temporais, e que sua construção se dá exatamente nessa relação, em um processo de não linearidade, portanto o temporal aqui não se refere a passado, presente e futuro (como uma direção singular, olhando sempre para o futuro e uma dada identidade a ser construída), mas que os saberes são realizados com e evidenciados pelas experimentações que os indivíduos vivenciam ao longo de sua estrada.

Dessa forma, o estudo das atividades realizadas pelos professores pode colaborar para se pensar indagações associadas à especialização da atividade docente. Conforme Tardif (2000) existem três quesitos que estão centralizados na problemática da profissionalização docente e da formação de educadores, são elas: a) quais são os saberes profissionais usados efetivamente no trabalho diário; b) em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação de professores; e c) que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários no que diz respeito à profissionalização do ensino e a formação de professores. Estas são questões importantes para este estudo, pois nos ajudam a refinar o olhar para o nosso objeto, que é o PIBID no curso de Pedagogia. Inclusive nos orienta na condução e escolha da metodologia da pesquisa.

2. A METODOLOGIA, O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O presente estudo é uma pesquisa com abordagem qualitativa, utilizando as experiências vivenciadas pelos licenciandos em pedagogia na Universidade de Brasília durante a participação como bolsistas no PIBID. Considerando o objetivo desta pesquisa, entende-se que o tipo de pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, sendo que a coleta de dados utilizou-se da técnica do grupo focal e do questionário. Neste capítulo apresentamos a metodologia da pesquisa, caracterizamos o Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência e apresentamos os sujeitos da pesquisa.

2.1 A abordagem, o tipo e as técnicas de pesquisa

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, pois considera as seguintes particularidades básicas definidas por Bogdan e Biklen *apud* Lüdke e André (1986, p.11-13): “o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Na conjuntura desta pesquisa o local estudado foi à escola e a universidade, onde a pesquisadora se inseriu para fazer a investigação; “os dados coletados são predominantemente descritivos”, há a indispensabilidade desta descrição na pesquisa qualitativa já que para entender qual contexto analisado é preciso relatá-lo. Outro aspecto importante da pesquisa qualitativa, é que ela: “tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para aprender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno” (GERHARDT, SILVEIRA (2009, *apud*. POLIT, BECKER E HUNGLER, 2004, P. 201).

Utilizamos o questionário e grupo focal com os 3 licenciandos participantes do Pibid, do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro. O foco do grupo era entender como os acadêmicos compreendiam o papel do PIBID na sua formação. A base teórica do grupo focal fundamenta-se nos estudos de autores que discutem a formação de professores, saberes e identidade docente.

O grupo focal foi escolhido pois queríamos uma interação maior entre os pibidianos, cinco estudantes confirmaram presença através de email, porém no dia escolhido, três pessoas estavam presentes, o que fez com que não seguissemos a risca sobre o grupo focal ter no mínimo cinco pessoas.

Conforme declara Morgan (1997), o grupo focal difere da entrevista em grupo na medida em que não se trata apenas de uma sequência de perguntas e respostas, pois prevê a

interação entre os participantes que, no decorrer da discussão, podem rever suas opiniões e refazer suas afirmações enquanto reelaboram seus pontos de vista, como pode ser analisado a seguir:

Como uma forma de pesquisa qualitativa, grupos focais são basicamente entrevistas em grupo, embora não no sentido de se alternar as questões de um pesquisador com as respostas dos participantes da pesquisa. Ao invés disso, a confiança está na interação dentro do grupo, baseada em tópicos fornecidos pelo pesquisador, que geralmente faz o papel de moderador. A marca dos grupos focais é seu uso explícito da interação do grupo para produzir dados e insights que seriam menos acessíveis sem a interação encontrada em um grupo (MORGAN, 1997, p.2, tradução nossa).

O grupo focal é uma ferramenta muito utilizada no campo acadêmico e foi concebida para o presente estudo devido a sua relevância em contemplar todo o discurso dos estudantes pesquisados, de modo que o que está nas entre linhas foi considerado na interpretação e análise dos dados. Carlini-Cotrim (1996) ainda nos evidencia a necessidade do diálogo no grupo:

A coleta de dados através de grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas se basear na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. [...] As pessoas em geral precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias. E constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas a discussões de grupo. É exatamente este processo que o grupo focal tenta captar (CARLINI-COTRIM, 1996, p. 287).

Para o desenvolvimento do grupo focal foi elaborado um roteiro (**APÊNDICE A**), um esboço com os tópicos e assuntos que iriam ser debatidos. As primeiras perguntas do roteiro tinham um caráter geral para entendermos sobre as experiências e especificidades de cada um dos participantes. O objetivo foi explorar com mais facilidade o assunto e investigar com fluidez. Mantendo sempre o foco no tema em questão.

Os sujeitos da pesquisa, quando participaram do PIBID foram inseridos em escolas da rede pública de ensino de Brasília que se localiza na Asa Norte. As escolas atendiam alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e também possuíam classes especiais. As escolas funcionavam no turno matutino e vespertino.

Para compor o estudo, e completar os dados do grupo focal, foi aplicado um questionário, conforme consta roteiro no APÊNDICE B, a fim de coletar informações acerca dos licenciandos e suas experiências no PIBID. Optamos pela escolha de aplicar o questionário, porque, conforme Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças,

sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Gil (1999) fala das utilidades desse instrumento de estudo, que avaliamos ser o mais apropriado para os nossos intuitos, pois:

- A) Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; B) Implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; C) Garante o anonimato das respostas; D) Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; E) Não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p.128/129).

O questionário considerou aspectos tais como, renda salarial da família, idade, etnia, sexo, nível de escolarização dos pais, como foi a trajetória escolar do licenciando, qual seu período de curso da graduação, quanto tempo esteve participando do PIBID, e esses aspectos foram ponderados para compreender o perfil dos participantes da pesquisa.

2.2. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e a formação de professores

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2018), o Pibid é um programa de bolsas de incentivo à formação docente nos cursos de licenciatura com a colaboração das redes de ensino. O público-alvo do Pibid são discentes que estejam na primeira metade de curso de licenciatura ofertado por IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

De uma forma geral, o PIBID tem o objetivo de incentivar os alunos que estão no início do curso de licenciatura a terem uma experiência na escola, de vivenciarem o dia a dia dos professores e suas rotinas. Esses alunos são supervisionados por um docente das redes de ensino e por um professor dos estabelecimentos de ensino superior.

O Programa de Iniciação à Docência foi criado e divulgado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no ano de 2007. Segundo dados da Capes Guimarães (2008) foi uma iniciativa do Professor Dr. Jorge Almeida Guimarães, enquanto Presidente da Capes. O Pibid foi um programa pensado dentro do lócus de outro projeto, que era o PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica), e seu empenho e objetivo de início seria resolver a insuficiência no desenvolvimento de formação dos

professores do ensino médio, aglomerada em diversas áreas particulares tais como física, química, biologia, e matemática e nos anos finais do ensino fundamental, onde o foco era no campo de ciências e matemática.

O PIBID ao primeiro momento tinha em mente um foco em específico, que seria justamente oferecer o atendimento para os licenciados nas áreas de ciência e matemática. A magnitude do programa foi tamanha, que se estendeu para toda a formação de professores que atuariam na educação básica. Dessa forma, os graduandos que estavam cursando licenciatura para a educação básica poderiam quem quisesse participar do Pibid, e isso foi um ganho significativo para a formação dos saberes logo na formação inicial, (SILVA, 2013).

Conforme o ultimo edital do programa, divulgado em 2018, pela CAPES, o Programa de Iniciação à Docência proporciona aos estudantes do curso de licenciatura uma bolsa de R\$ 400,00 mensais (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018). Para receber esta bolsa os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UnB devem cumprir 8 horas em sala de aula nas escolas publicas e de 2 horas de coordenação por semana com o professor coordenador na universidade.

De acordo com o Ministério da educação (2018b), no PIBID são concedidas 16.715 bolsas, sendo 13.649 para licenciandos; 982 para coordenadores institucionais e de área e 2.84 para supervisores (professores da educação básica que atuam no programa); há 124 IES participantes e 1.267 escolas beneficiadas pela ação dos bolsistas.

O financiamento do PIBID está ancorado na Lei nº 9.394/1996 que o prescreve sobre a transferência de um recurso de custeamento para manutenção das instituições. É dessa forma que o programa realiza o pagamento de modo direto aos bolsistas, através do SAC- Sistema de Auxílios e Concessões, da Capes. Um ponto interessante sobre o PIBID, é que ele pode ser desenvolvido tanto por instituições de ensino superiores públicas ou privadas, desde que não possua fins lucrativos. Para participar os cursos de licenciatura devem estar cumprindo os requisitos do edital de seleção em questão. As bolsas do Pibid são as seguintes:

Quadro 1 – Bolsas do PIBID

TIPO	VALOR
Iniciação á docência (discentes de licenciatura regularmente matriculados)	R\$ 400,00
Coordenação Institucional (docentes da instituição de ensino)	R\$ 1.500,00.
Coordenação de área (docente da instituição de ensino encarregado de orientar e avaliar os bolsistas)	R\$ 1.400,00.
Supervisão (professor da instituição pública de educação básica)	R\$ 765,00. Limite de R\$30.000,00

Fonte: Elaborada pela autora a partir SAC- Sistema de Auxílios e Concessões, da Capes (2018).

O quadro 1 revela um pouco do panorama da valorização da formação de professores no Brasil, uma vez que, a bolsa é um incentivo para que o estudante possa buscar uma formação melhor para si, apesar de ser um valor baixo parece ajudar muito os integrantes do programa.

O programa apresenta em suas diretrizes o objetivo central de seu programa que é incentivar e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias á formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, (CAPES, 2008, sp.). Para tanto, busca a colaboração das diversas universidades do país, no intuito de conseguir melhorar a qualidade do ensino na rede pública, tendo como foco o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O Programa objetiva incentivar a carreira no magistério nas áreas da educação básica.

O PIBID objetiva elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018)

De acordo com o último edital publicado em 2018, são objetivos do programa:

1. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
2. Contribuir para a valorização do magistério;
3. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
4. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

5. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
6. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018)

Uma das diferenças do PIBID em relação ao estágio supervisionado é que ele é uma atividade extracurricular, e o estágio é um componente curricular. A carga horária do PIBID é maior que a do estágio especificada nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (MEC, 2015), que determinam 400 horas de estágio curricular. Já o PIBID proporciona uma média de 600 horas em 2 anos de participação do programa.

A inserção ou imersão dos licenciandos no dia a dia das instituições na qual irão atuar deve ser participativa, assim as diversas vivências pedagógicas passam a ser algo fundamental para o futuro professor. A figura do desenho do programa ajuda a compreender a dinâmica da formação.

Figura 3 - PIBID: Desenho do programa



Fonte: Brasil (2014, pag. 63) a partir do documento Capes - Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014.

Percebe-se na figura 1 que o licenciado está alicerçado por uma base, que podemos considerá-la sólida, pois tem o suporte do coordenador da universidade por um lado, e por outro, do supervisor na escola. Esse suporte pode permitir que o estudante esteja mais seguro para o desenvolvimento da prática pedagógica. O futuro professor tem a oportunidade de

elaborar e desenvolver tanto com o coordenador da escola, quanto com o coordenador do curso, o plano de atividades a ser realizado durante o semestre em que estiver participando.

O PIBID tem como alicerce a mudança de conhecimentos dos sujeitos que estão que participam desse processo, sejam licenciandos, ou professores da educação básica, bem como os supervisores das instituições participantes. Dessa forma, as atividades são formadas para enriquecer ainda mais a participação de todos que estão envolvidos colocando-os como atores principais de suas próprias formações, tanto na maneira como vão escolher as estratégias para as dinâmicas, exercícios e intervenções, como também na busca de referenciais teóricos para dar suporte em todo esse processo de formação (CAPES, 2014).

Os alunos da licenciatura colaboram de forma expressiva nas rotinas das salas de aulas das escolas de educação básica, sobretudo estudando e intervindo em processos de ensino e aprendizagem de crianças que demonstram alguma dificuldade de aprendizagem em determinada matéria. Para (CAPES, 2014) os licenciandos vivenciam a realidade do sistema de ensino brasileiro, o que acaba que se tornam parte desse processo e atores principais de sua formação, pois dessa forma, eles têm a oportunidade de vivenciar, refletir e argumentar sobre todo esse desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A Capes faz a supervisão e acompanhamento do PIBID por meio de relatórios que são feitos anualmente, visitas técnicas, encontros de níveis nacionais com os coordenadores, atuação nos diversos eventos que são feitos pela instituição, envio de pesquisas através da internet, buscando dessa forma analisar os resultados obtidos pelo programa, melhorando sua administração e fazendo assim o PIBID elevar seu nível de objetivos educativos cada vez mais. A continuidade e o desenvolvimento dos projetos que são feitos nas instituições tem como fundamento os relatórios, os resultados obtidos, planilhas, cronograma com a previsão das atividades.

Trabalhar e aprender, ao mesmo tempo, é algo que tem valor para a construção da identidade de professor, bem como para a apropriação os saberes que compõe a vida de um professor. Assim, é importante saber o que os sujeitos da pesquisa aprenderam e que tipo de professores estão formando-se.

2.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 3 estudantes, um licenciando do sexo masculino e duas do sexo feminino, com idades entre 20 e 28 anos. No que se refere ao semestre, estavam

inseridos no sétimo semestre do curso de Pedagogia, e estiveram vinculados ao Programa por 24 meses. No momento da pesquisa, eles já haviam encerrado suas atividades no PIBID. Os estudantes são de Ceilândia, Sobradinho e Brasília. A renda *per capita* da família varia em torno de três a cinco salários mínimos. Um aluno teve sua escolarização parte em escola pública e outra em particular, os demais estudaram apenas em escola pública. Algo que destacou bastante e despertou bastante alegria, foi descobrir que todos os alunos investigados não escolheram o curso de Pedagogia por acaso, todos tem na família algum parente, pais, tios, primos que são professores.

A escolha por fazer parte do PIBID se deu em virtude da experiência na docência e outros pela bolsa em si que o programa oferta. Durante o programa os licenciados tiveram a oportunidade de ministrar aulas teóricas com o acompanhamento do professor, realizar monitorias caracterizadas como aula de reforço, realizar atividades didáticas, desenvolver a construção de materiais didáticos para as aulas, participar do processo de avaliação, bem como de reuniões com os professores. Assim, tomando como suporte esse perfil, segue-se para a análise dos dados da pesquisa como forma de desvelar os saberes e a identidade destes licenciandos que participaram do programa PIBID.

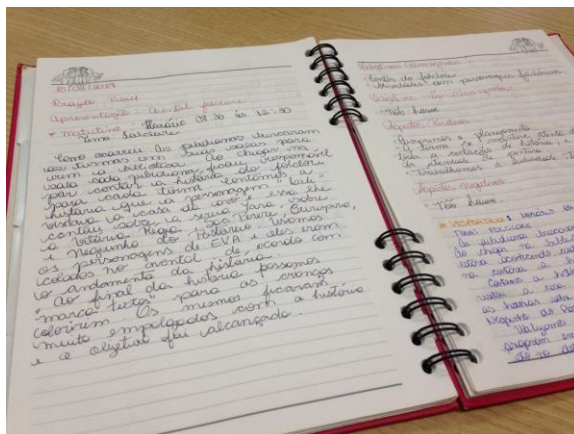
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo é feita a análise e discussão dos dados coletados. São apresentados os dados do grupo focal e dos questionários, destacamos algumas falas dos sujeitos da pesquisa, para analisar seus em seus discursos as contribuições e desafios do PIBID em suas formações profissionais, especialmente de saber sobre os saberes docentes e as identidades constituídas a partir deste programa. Os nomes usados na análise e discussão de dados são fictícios.

3.1 O que aprenderam os pibidianos durante o programa

Nossa intenção com o grupo focal era deixar os sujeitos a vontade para falar de suas experiências e concepções, por isso a primeira coisa que fizemos foi mostrar aos sujeitos um caderno, uma espécie de diário, em que foram feitas anotações pelos pibidianos das experiências, dos planejamentos, das narrativas e descrição das atividades desenvolvidas no período em que estavam no programa.

Figura 4 – Diário de campo do PIBID



Fonte: arquivo da autora, 2018.

Esse caderno, consideramos muito importante, pois possibilitou registrar nossas experiências, mas também avaliar e refletir sobre elas. Como disse a Adriana: “[...] eu to vendo que a gente gostava de destacar os pontos positivos e negativos, né. Então a gente fazia a atividade, e depois tinha aquele momento de reflexão, que, querendo ou não, hoje eu posso ver que é muito importante, né. *Pra* você até poder melhorar”.

Também mostramos algumas fotos deles e nossas enquanto participávamos do programa. Tínhamos acesso a este material, pois também fomos bolsista do programa na mesma ocasião. Queríamos sensibilizá-los para a conversa.

Figura 5 – Experiência no programa Pibid



Fonte: arquivo da autora, 2018.

Um ângulo que emerge nesse processo de conhecimento mútuo é o reconhecimento dos saberes da experiência, construídos pelos professores no e pelo trabalho (TARDIF, 2002). O confronto com as instigações da docência leva os licenciandos a prestigiarem o trabalho dos professores que, por sua vez, passam a perceber o bolsista como alguém que traz novas ideias e contribuições para o trabalho da escola. Os alunos passam a reconhecer os professores de educação básica como sujeitos condutores de saberes e o ambiente escolar como contexto de formação e fonte de conhecimento, que pode e deve ligar-se com os saberes pedagógicos (PIMENTA, 2000). A seguir uma fala do Marcos que retrata isto:

[...] eu aprendi bastante também. Na escola eu fiquei um mês, um pouquinho com uma professora e outro pouquinho com outra professora. As duas eram de contrato e as duas eram a primeira experiência em sala de aula. E eu falei “ah eu não vou aprender nada com essas mulheres porque... elas não sabem nada como eu”... Mas a primeira experiência com uma das professoras, que era [fulana], ela era totalmente aberta. E a princípio eu não gostei muito porque eu não acreditava na metodologia da escola que eu tava indo... eu não acredito nisso, acho que isso não vai funcionar. Já fui com vários pés atrás pra escola... aí eu cheguei lá e vi que algumas coisas do método da escola da ponte a gente pode aplicar... eu aprendi com ela que a gente tem que aprender a respeitar o momento de cada aluno, que tem que entender a necessidade de cada um, que a gente tem que todo início de aula ela fazia uma roda de conversa com os alunos pra... pra eles explicarem o que eles queriam

aprender naquele dia... ai eu falei “como assim o que eles querem aprender. Nem eu sei o que eu quero aprender, como que essas crianças vão saber o que querem aprender”. Mas surgiam coisas muito interessantes que.. tinha um aluno na sala que era índio, e a galera da sala queria aprender sobre a cultura dele... ai eu falei: olha que legal isso realmente é importante.

A experiência vivenciada por este licenciando demonstra o contato com a construção dos saberes da docência. O Pibidiano pode presenciar como é o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula, sendo assim, percebeu como se dá a relação teoria e prática em um contexto escolar. Notou-se pela fala o interesse pela descoberta do aluno, ao descrever que “tinha um aluno que era índio, e a galera da sala queria aprender sobre a cultura dele”. São momentos ricos, que somente a prática em sala de aula pode proporcionar, e a partir dessa vivência, o licenciando pode não só construir saberes, mas mudar o seu próprio ato de ensinar. Ainda nesse diálogo temos o discurso da Adriana que ressalta:

Ai tinham meninos que queriam falar sobre dinossauros... não é.. ninguém ensina muito sobre dinossauros. Nem a professora sabia muitas coisas, ai ela tinha que preparar uma aula de acordo com o feedback dos alunos pro dia seguinte. E aquilo foi uma coisa que eu também vou fazer. É muito legal, é muito interessante você... a partir desses feedback, a gente trazer coisas que os alunos acham interessante. Pra não ficar aquela coisa maçante. Porque aqui na faculdade a gente já acha maçante, imagina as crianças.... aprender só aqueles conteúdos, conteúdos e conteúdos... dar aula com desenho animado, sei lá... ensinar sobre dinossauros com esses filmes de dinossauro, com sei lá... várias coisas. Trazer as coisas do cotidiano deles pra dentro da sala de aula pra gente poder... inserir os conteúdos. (Pibidiana Adriana, grupo focal).

A partir da inserção no ambiente escolar os bolsistas levam para as salas de aula das universidades as questões do cotidiano como professor, trazendo o debate entre a dimensão teórica e prática da formação e uma nova visão com base em saberes da experiência (PIMENTA, 2000). Eles também refletiram sobre essa relação teoria e prática no curso de Pedagogia, como é possível verificar nas seguintes falas:

[...] então eu vi muita teoria que eu não uso. Na prática você não usa. Sei lá, quando o menino ta fazendo um desenho lá eu só penso que: nossa, que bom! Ele ta fazendo um desenho, não penso no que Piaget falou, no que o Vygotsky disse sobre desenho (Pibidiana Adriana, grupo focal).
Esse semestre eu to fazendo matemática 2 né, eu to fazendo com o Marcos, e eu to fazendo atividades lúdicas em início de escolarização, são ótimas [...] e com certeza a gente vai usar em sala e aula. Eu considero disciplinas muito importantes porque nos ensina através da práxis. Acho muito importante como se vai ensinar um professor a ensinar. Então né... mas realmente, eu acho muito complicado porque a maioria das disciplinas não... não dão aquele suporte que a gente precisa muitas vezes [...]. (Pibidiana Mônica, grupo focal).
[...] a gente aqui na pedagogia a gente tem.. hmm, não sei.. acho que é uma coisinha que... a gente não vai atrás também do que que a gente precisa. Já que o professor não faz, a gente também não corre atrás. É nosso papel é correr atrás né... de buscar o aprender pra ensinar... mas as disciplinas não preparam. Algumas disciplinas deveriam ter... didática, deveria ter didática 1, didática 2... didática 5... matemática 1, 2, 3... ensino de ciências, por exemplo, a gente tem uma matéria pra ensinar ciências. e a gente não consegue aprender [...]. (Pibidiano Marcos, grupo focal).

Nóvoa (2009) ressalta a necessidade dos processos de aprendizagem compartilhada e da cultura colaborativa na construção do conhecimento profissional dos professores. Conforme o autor, entender o ambiente escolar como lugar da formação dos professores provoca considerá-lo como local da análise das práticas e de reflexão sobre o trabalho como professor. Assim, procuramos entender como os encontros na universidade contribuíam na construção do conhecimento profissional dos futuros professores. A seguir, alguns trechos das falas avaliando estes encontros,

Olha, eu vou... no início eu acho que não aprendia nada. A gente vinha, falava o que ia acontecer no decorrer do semestre, que tinha que fazer a semana universitária, ia programar a semana... e ficava nisso... era mais uma conversa do que aconteceu na escola... um resumo, digamos assim... do que tava acontecendo e tinha que atualizar todo mundo.. mas aí depois no finalzinho aí já tiveram mais palestras, foi até convidados ensinar mais algumas coisas. (Pibidiana Adriana, grupo focal)

Eu gostava mais das reuniões na escola, só entre a gente mesmo... porque fazia mais parte da nossa realidade também, a gente tava mais... como eu posso dizer... mais envolvido. Aí quando a gente chegava aqui muitas pessoas estavam dispersadas, não tinham tanto interesse, estavam cansadas... aí isso desviava a intenção da reunião. (Pibidiana Mônica, grupo focal).

[...] eu acho que.. que se tivesse no PIBID, nas reuniões do PIBID, tipo exemplificando o que deve ter no plano de aula, colocando a hora, o que a gente deve fazer em cada momento, acho que seria ideal. E também as experimentações em ciências. por exemplo, as experimentações em ciências... eu acredito que a gente aqui da pedagogia não ta preparado pra.. pra trabalhar com ciências... e experimentação em ciência muito menos... porque... como que a gente fazer experimentação se a gente não sabe nem... eu, na minha escola não tive muitos experimentos... sei lá, teve o experimento do feijão, que era colocar o feijãozinho dentro do algodão.. pronto. E eu acredito que é importante a gente instigar esse espírito cientista no aluno (Pibidiano Marcos, grupo focal).

Para Nóvoa (2009) a função do debate abrange regras e metodologias que necessitam ser aprendidos e colocados em prática nos cursos de formação. Dessa forma, o movimento do debate coletivo sobre as atividades dos bolsistas mostram concepções de formação de professores capazes de refletir sobre suas práticas, atuando como protagonistas grupais na concepção do saber profissional formador.

O PIBID também contribuiu para o desenvolvimento da autonomia dos futuros professores. Mônica contou que a professora de uma das salas em que ficou a deixava um horário para fazer atividades som as crianças, e destacou que as mesmas gostavam muito porque ela tentava fazer uma aula agradável para elas. Ela conclui: “Então isso era gratificante pra elas e pra mim também. Então é isso que é a marca que mais deixou foi à autonomia... pra gente”. (Pibidiana Mônica, grupo focal).

A autonomia no trabalho docente é para o Contreras (2012, p. 215 e 216) “A perspectiva docente como profissional reflexivo nos permite construir a noção de autonomia como um exercício, como forma de intervenção nos contextos da prática.” Perceber que no programa PIBID os estudantes do curso de Pedagogia conseguem construir e entender a

autonomia, é sinal de que a profissionalização docente está nascendo na raiz de uma consciência crítica e reflexiva.

Outra aprendizagem verificada está vinculada a relação entre professor e aluno, sobre como lidar com as especificidades das crianças. Mônica relatou no grupo focal que teve dificuldades no início do PIBID, pois não tinha contato com crianças “[...] eu não tenho criança na minha família, naquela época né... e fazia muito tempo que eu... que eu não tinha uma criança nos meus vínculos sociais. Aí eu me apresentei pra turminha que eu tava né, falei muito formalmente [...]. Ela conta que a professora conversou com ela e disse: “Não! não precisa... são crianças, tem que falar a linguagem deles [...] então, fale na linguagem deles”. Mônica relata que este foi seu primeiro aprendizado no PIBID. O pibidiano Marcos também conta que aprendeu sobre a relação professor-aluno.

As duas eram de contrato e as duas eram a primeira experiência em sala de aula. E eu falei “ah eu não vou aprender nada com essas mulheres porque... elas não sabem nada como eu [...] eu aprendi com ela que a gente tem que aprender a respeitar o momento de cada aluno, que tem que entender a necessidade de cada um, que a gente tem que todo início de aula ela fazia uma roda de conversa com os alunos pra... pra eles explicarem o que eles queriam aprender naquele dia... aí eu falei: como assim o que eles querem aprender. Nem eu sei o que eu quero aprender, como que essas crianças vão saber o que querem aprender. Mas surgiam coisas muito interessantes. (Pibidiano Marcos, grupo focal).

Saber lidar com as circunstâncias, como estes exemplos da relação entre professor e aluno, exige muito do professor, e pode ser considerado um tipo de saber que é denominado por Pimenta (2000) como saber da experiência. Aprender com as vivências do cotidiano escolar e com os outros não é algo tão simples assim. Estamos acostumados a receber modelos, receitas de como ensinar, e não a refletir sobre e nas nossas ações, por isso é importante que haja a valorização dos saberes e competências nos futuros professores, pois “permitem ao docente tornar-se mediador das aprendizagens, alguém competente para problematizar, conduzir e compartilhar as aprendizagens,” (DANTAS, 2007, p.89)

Os futuros professores ainda tiveram a oportunidade de relacionarem-se com demais professores e profissionais da escola em situação comum do trabalho pedagógico, como as reuniões de planejamento. Adriana falou de uma experiência que viveu: “O que eu achei mais interessante foi que “[...] a diretora convidou a gente num momento de reunião deles, de coordenação que eles chamam, e aí ela apresentou cada menina, falou o que que a gente ia fazer, que no decorrer do semestre a gente ia aparecer diversas horas nas coordenações deles []”. Além destas, sinalizaram ainda mais aprendizagens:

[...] outra coisa legal que eu aprendi foi que [...] você não pode ficar muito tempo numa tarefa. Você tem que trocar rapidinho porque as crianças dispersam muito rápido, e realmente, trazer o conhecimento, o que a criança sabe. É muito legal quando o professor [...] escute a realidade dessas crianças. (Pibidiana Adriana, grupo focal).
[...] a professora tava escrevendo os relatórios finais.. e ela me pediu ajuda e eu não sabia muito como fazer. E eu vi como realmente era diferente. Eu sempre via esses relatórios nas escolas que a gente vai, mas eu sempre achava que era algo que escrevia, copia e cola. Mas você tem que escrever relatório por relatório, característica por característica de cada aluno. E eu vi o quanto isso é trabalhoso. (Pibidiano Marcos, grupo focal).

Estes são alguns exemplos das aprendizagens, dos saberes que os professores se apropriaram durante o PIBID. E esses saberes foram fruto da experiência no PIBID e “A experiência possibilita ao profissional refletir sobre a ação, reelaborando seus saberes e construindo outros para desenvolver, de modo consciente, sua profissão,” (DANTAS, 2007, p.62). Tudo que viveram neste programa vai influir no desenvolvimento e constituição das identidades docentes destes estudantes. Foi possível analisar com base nas narrativas, como a participação no programa contribuiu para forjar as identidades docentes que estão em curso.

3.1 A construção da identidade dos futuros professores

Desde os contatos iniciais com o ambiente escolar surgem às inseguranças e incertezas que marcam a aproximação entre universidade e escola, e a escolha pela docência. É neste momento que muitos questionam se querem realmente ser professor. Na análise a seguir são debatidos alguns pontos que destacaram-se durante a conversa com os futuros professores.

Em suas primeiras falas, os bolsistas debateram as causas que os levaram a integrar-se no PIBID. Confirmam que o valor da bolsa foi um atrativo, mas ressaltam que a probabilidade de uma ligação mais aproximada com o ambiente das escolas públicas e com episódios da prática profissional foi o fator preponderante para a aderência ao Programa. A atuação no PIBID foi entendida como uma chance de preencher aquilo que assimilavam como uma brecha na formação, a proporção prática e a consciência da prática na escola.

[...] Eu entrei no finalzinho do PIBID né, acho que foi no... [G – no último], no penúltimo semestre. Eu fiquei um pedacinho do penúltimo e no último semestre. Eu já... já havia ouvido falar por causa das meninas, elas trabalhavam comigo na SA também, o Carlos, ai eles falavam, sempre falavam no PIBID, que que eles faziam... é... falavam da bolsa também, que me interessou... porque era sei lá... um dinheiro que a gente precisa também na universidade... e as expectativas que eu criei no PIBID foi realmente isso que a Mônica falou, é de poder entrar em sala de aula e, sei lá... e me sentir um pouco professor, porque... eu não tinha me sentido professor ainda... eu entrei no sétimo... não... no quinto semestre sei lá, e eu não tinha eu acho que não tinha feito os projetos ainda eu tava fazendo os projetos mas ainda não tinha feito o projeto 4.2, que era da regência. E essa expectativa que eu criei, acredito que foi alcançada de entrar em sala de aula e me sentir um pouco professor. É... os alunos chamarem a gente de professor, ah.. “tio, vem cá”. Acredito que é

isso... que o que eu queria com o PIBID acho que foi alcançado. (Pibidiano Marcos, grupo focal).

Os bolsistas entendem e refletem as brechas da própria formação e expressam que, no ponto de vista deles, as possibilidades de introdução no ambiente profissional no decorrer do curso são insatisfatórios para confrontar-se com os desafios da docência. Para Tardif (2002a); Zeichner (2010); e Canário (2011) os resultados das pesquisas precedentemente debatidos mostram a carência de conexão entre os estudos teóricos e a formação para a prática docente, além do afastamento da realidade perceptível das instituições de ensino. “[...] Eu vejo muita teoria nas disciplinas, não em todas, claro, mas a grande maioria que eu já cursei aqui, eu já to quase formando só falta o TCC, é... então eu vi muita teoria que eu não uso. Na prática voce não usa” (Pibidiana Adriana, grupo focal).

A inserção no meio escolar traz o enfrentamento com a prática, contudo os saberes e a busca de entendimento desse novo local pressupõe uma mudança na qual as expectativas vão sendo examinadas e novas ligações são compostas. Quando isto não ocorre, parece haver um fosso, uma lacuna na constituição da identidade dos professores.

Esse tipo de vivencia, segundo ressaltam Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005), em que os pósteros docentes estão em convívio expresso com a sociedade escolar, os qualifica a fortalecer um olhar mais ponderado sobre suas convenções, além de refinar o pensamento sobre a educação, os saberes e as crianças. Constrói episódios que possibilitam usar os saberes obtidos em situações concretas. Algumas das bolsistas entrevistadas retratam esse envolvimento em suas declarações:

[...] A minha relação foi ótima... com as três.. as três professoras que eu fiquei, até hoje eu tenho contato com elas e todas as dúvidas que eu tenho elas me tiram assim... me disponibilizaram materiais que na época... que eu tinha que fazer observação, ou alguma coisa com regência... [intervalo] então... elas me ensinaram.... teve uma que me ensinou como... o teste da psicogênese... como fazer como diagnosticar, analisar, não sei.. ela até me entregou uma folhinha que ela tinha, pessoal, que ela falava que “olha é assim que eu acho que pra mim fica mais fácil”... então ela me entregou isso falou “guarda, vai que um dia você precise quando voce tiver sua turma pra não fazer sozinha” isso foi o que mais me marcou (Pibidiana Mônica, grupo focal).

Da mesma forma para as escolas, a inserção desses novos indivíduos, muitas vezes com um olhar questionador em ligação às práticas escolares, que constantemente estão longe dos modelos considerados nos cursos é olhado com incômodo. Os docentes sentem-se oscilantes diante dos futuros professores, acostumados na prática aplicacionista em que o exercício advém da teoria, que é vista como um saber apropriado em objeção ao

desmerecimento atribuído aos conhecimentos da experiência. As exposições dos licenciandos retratam esse estranhamento visto nos docentes das escolas que recebem os bolsistas.

Constata-se nas declarações que parte dos obstáculos perpassa não só das desigualdades entre os conhecimentos das instituições e das dúvidas entre elas, mas também entre os indivíduos que têm uma descrição de afastamento, mas dos diferentes propósitos e perspectivas em relação ao PIBID. Enquanto a universidade e os bolsistas o entendem como um processo de formação docente, este enfoque formador não fica muito definido para as escolas, que aguardam reforços e auxílio para resolução de dificuldades do dia a dia.

[...] eu falei no começo... eu não sei se todo mundo na escola sabe o que o pibidiano tem que fazer na escola. Porque quando eu cheguei lá na escola... as professoras queriam que a gente ficasse como monitor. A gente ficava de monitor no intervalo. Dava intervalo a gente tava na sala com a professora. Ai na hora do intervalo era hora da gente descansar também na sala dos professores, lanche, aí só que a gente tava na sala dos professores e a vice diretora ia lá falava: não, vocês tem que ficar lá fora vendo os alunos no intervalo. Ai a gente ficava: meu Deus! a gente não é monitor aqui. Também é nosso momento de descanso, a gente também tava todo o período da sala de aula com a professora lá. Por que a gente tem que ficar lá tomando conta deles no intervalo? (Pibidiano Marcos, grupo focal).

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), a construção de conhecimento é exercício progressivamente mais reconhecido pela comunidade, ao mesmo tempo em que as atividades de formação e educação envolvem outro desenho, estando vinculadas material e ideologicamente à primeira. Esta divisão entre elaboração de conhecimento e ensino fica nítida, em nossas sociedades, no afastamento entre o corpo docente das escolas e a sociedade científica, entre o ensino e a pesquisa, o que se dá mesmo no núcleo das universidades.

Se o inicial de integração no meio escolar é de ansiedade e insegurança, à medida que os primeiros contatos acontecem e o papel dos licenciandos vai se tornando mais nítido para as escolas e para os próprios bolsistas, as expectativas primárias se transformam. O saber mútuo permite a construção de novas formas de convívio e o estabelecimento de relações mais igualitárias entre conhecimentos diversos.

Outra perspectiva essencial nesse estudo da docência é a observação sobre o próprio processo de conhecer a profissão. Dessa forma, podemos compreender que a atuação no PIBID enriquece, na visão dos bolsistas entrevistados, a profissionalidade, entendida como “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p. 65). Veja-se um exemplo de como os estudantes apontam esse ponto:

[...] eu sou muito grata, assim, a todos que, que me ajudaram, mas em especial foram os meus aluninhos. É.. porque eles me ensinaram. Eles foram os meus professores. Eu não seria.. eu não me julgaria professora... sem a contribuição deles. Me ensinaram muitas coisas, desde valores até respeito ao próximo. Coisas que se perdem... e o interesse por aprender.. você via nos olhos delas o interesse em aprender.. também a gente tem que fazer aquela aula legal. Tinha aquele interesse. E depois eram gratos. Mostrava, valorização... então eu guardo cada um deles no meu coração. (Pibidiana Mônica, grupo focal).

A fala acima mostra o tamanho da reflexão acerca do significado de ser professor, que vai se construindo no confronto das dificuldades do dia a dia na escola escolar e na vivência da multiplicidade que rodeia a função do professor e a construção de sua identidade e profissionalidade. Ressalta a essencial compreensão das particularidades do trabalho como professor, tais como da sua natureza e significado, o que nos trás ao debate a respeito dos saberes.

Finaliza-se a análise com o conteúdo mostrado por todos os estudantes que participaram desse grupo focal, um conteúdo que nos leva a pensar sobre o quanto ganhariam os cursos de formação inicial, os professores e os estudantes se os estágios curriculares, caso fossem elaborados nessa concepção e contassem com a contribuição de um programa que pudesse atingir todos os licenciandos e professores das escolas básicas que os recepciona e os forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade principal desta pesquisa foi o compreender os alcances do PIBID no desenvolvimento dos saberes e identidade dos licenciandos em Pedagogia. Ao finalizar esta pesquisa, compreendo que o PIBID foi estritamente necessário para minha formação, pois proporcionou vivenciar experiências que só o dia a dia na escola poderia oferecer. Neste estudo, fui à procura de trabalhos que auxiliassem para desenvolver um entendimento mais amplo sobre a influência e relevância do PIBID.

Direciono-me, em especial para os diversos bolsistas PIBID de toda a Universidade de Brasília, mostrando as contribuições do projeto na formação inicial. Para que esta formação inicial seja de qualidade é preciso estar em conexão com a realidade escolar, e esse é o ponto essencial do PIBID, que possibilita a experiência na escola antes da conclusão do curso.

Dentre o possibilitado pelo PIBID, podemos enfatizar:

- O entendimento da realidade escolar;
- Aperfeiçoamento teórico da equipe de trabalho;
- Organização participativa;
- Exercício docente;
- Avaliação e replanejamento;
- Elaboração de material didático;
- Publicação científica dos trabalhos realizados ao longo do percurso vivido no projeto;
- Análise do projeto e proposição de estudos e novas ações; entre outras coisas.

Ao estar em familiaridade com os docentes em exercício, se tem o contato com os obstáculos que aparecem na profissão, da mesma maneira como as várias estratégias para dar uma mesma aula para turmas diferentes, procurando considerar e respeitar cada turma, e cada um da turma. Foi precisamente este encontro com a prática que me deu um novo “oxigênio” para construção da minha identidade e saberes docentes, pois até aquele momento eu tinha somente a teoria, falava apenas o que haviam me dito na universidade ou me baseava nas experiências de amigos em contato com a realidade no ambiente escolar, o que nos leva ao objetivo específico de caracterizar o PIBID e suas implicações na formação do professor.

Ao ter a possibilidade de arquitetar e realizar tarefas, os futuros professores puderam ter uma maior confiança, pois perderam grande parte do temor de desafiar uma sala de aula, e

creio que quando estiverem atuando como docente de fato, estarão mais seguros da profissão que escolheram.

Por ser um dos maiores programas que incentivam a docência, o PIBID é uma parte essencial no dia a dia de uma instituição de ensino. Ele sendo realizado na educação básica, é necessário e fundamental para a habitação dos futuros docentes. Dessa forma é criada uma ligação estável e duradoura entre os licenciandos e universidade, com a instituição pública na qual estão inseridos e a comunidade local. E além de colocar a futura profissão em prática, os pibidianos e supervisores tem reuniões constantes que debatem diversos assuntos relacionados a docência, dessa forma conseguem articular teoria com a prática, além de proporcionar uma troca de conhecimento riquíssima para a formação do licenciando, o que nos leva ao segundo objetivo específico, que é desvelar os saberes e a identidade docente durante o Pibid.

A atuação dos alunos de licenciatura juntamente com os seus supervisores e coordenadores possibilitam melhorias nas escolas públicas e nas instituições na qual o licenciando está se formando. Mesmo não tendo um tempo longo, o PIBID já tem seu valor como umas políticas públicas com altíssima repercussão na formação de professores. Mesmo que, conforme as bolsistas, alguns ajustes sejam importantes para uma melhoria efetiva do programa junto às escolas, eles reconhecem que este programa dói fundamental na formação dos mesmos.

Assim, considero que o PIBID possibilitou uma maior responsabilidade no sentido de ser examinada e avaliada por outro. Nos dias de hoje vejo isso com boa visão, pois acredito que quando for professora e receber uma estagiária em minha turma me recordarei de tudo o que vivi (angústias e felicidades) e buscarei proporcionar um ambiente e uma ligação mais afável para que esta futura docente se sinta receptiva e segura; pois a articulação universidade e escola, formação inicial e continuada e teoria e prática, favorecem a consciência e luta de ideais por uma educação mais digna, igualitária e gratuita para todos.

Com a interpretação e ponderação dos sujeitos pude refletir que a mudança do olhar, da concepção de escola e de ser professor são outras quando se está incluído no ambiente propiciado pelo PIBID. Pude entender que este não foi apenas meu entendimento ao estar incluída neste programa, mas da grande maioria dos bolsistas envolvidos em todo o Brasil em várias áreas.

Dessa forma, experienciar a escola foi essencial para minha formação, foi também para os outros bolsistas da Pedagogia na Universidade de Brasília. O PIBID mostrou-se necessário à minha formação de Pedagoga, pois como já afirmou Freire (1991), fui me tornando professora na prática e na reflexão sobre a minha prática, tendo em vista que estive em contato desde cedo com a realidade.



PARTE III - PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

Foi por meio do PIBID que tive a convicção da escolha pela docência, pois se ainda havia incertezas no início do curso de Pedagogia, hoje, depois das experiências vivenciadas posso garantir que a docência tem outro significado e agora posso trilhar de olhos bem abertos, sem ter receio de ver a docência como ela realmente é. Tenho absoluta certeza que quero ser e estabelecer-me professora, procurando pensar na minha prática maneiras apropriadas pela busca do aperfeiçoamento da educação básica, com uma educação mais benévola

Após concluir minha graduação, pretendo estudar para concursos da secretaria de educação do Distrito Federal e poder atuar como professora, pois o meu sonho inicial é ser professora da SEEDF. Também quero ingressar no mestrado da Faculdade de Educação-UnB com o este objeto de pesquisar, o PIBID na formação de professores, mas agora com um olhar mais refinado. Pretendo ainda fazer um curso de línguas, principalmente em inglês e espanhol, pois é algo que sempre quis fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso et al. **O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada: Velho Testamento e Novo Testamento**. Salmos. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: King Cross publicações, 2008. 1.110p.

BRASIL. **Decreto no 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Parecer n. 349/72**. Documenta n. 137, abril de 1972, p. 155-173.

Brasil. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2015.

Brasil. **Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação básica, disciplina a atuação da coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009.

BRASIL. Ministério Da Educação. Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior Programa Institucional De Bolsa De iniciação À Docência – Pibid Chamada Pública Para Apresentação De Propostas **EDITAL Nº 7/2018**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>. Acesso em 12 set. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação Informatizada - **DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009** - Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-publicacaooriginal-109115-pe.html>>. Acesso em: 09 set. 2018

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto, Portugal: Porto, 2001. p. 31-45.

CARDOSO, Maurício Estevam. Identidade(s) docentes(s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, D. O; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (orgs.) **Políticas educacionais e trabalho docente** – perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino traço, 2011 p. 187 -213.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. **Potencialidades da técnica qualitativa de grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias**. Revista Saúde Pública, v. 30, n. 3, p. 285-293, jun.1996.

CAPES. **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>.

CAPES. PIBID – **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**, 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>.

COSTA, M. L. R.; BEJA, A. C. S.; REZENDE, F. **Construção da identidade docente em licenciatura em química de um instituto federal de educação profissional**. Química Nova na Escola, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 305-313, 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de Gestão DEB 2009–2014**. Volume I com anexos. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf. Acesso em 12 set. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência no anos iniciais do ensino fundamental: práticas e os sentidos às prática por professoras da rede municipal de ensino do Recife, 2012**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012. (p.70-91).

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. 2007.144f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2007.

DARLING-HAMMOND, Linda; BARATZ-SNOWDER, Joan C. III. National Academy of Education. Committee on Teacher Education. A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified teachers our children deserve. San Francisco: Jossey Bass, 2005.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997. P. 133 a 159.

FACCI, M.G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (capítulo IV).

FLORES, Maria Assunção. **Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceituais**. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 59 out.-dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. p. 13-296.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC, 2009. p. 9-155.

GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara Gue. **Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino**. Os rumos da Educação Superior. São Leopoldo: UNISINOS, 2002 b. p. 225-246. Disponível em: <file:///C:/Users/Daniela%20Mulatinho/Downloads/405-1160-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, J. **Evasão de pesquisadores e cientistas brasileiros**. Diálogo Brasil, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/43-salaimprensa/entrevistas/61-jorge-guimaraes-presidente-da-capes>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Formação Superior para a Docência na Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O que é o programa bolsa permanência?** Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>>. Acesso em: 10 set. 2018.

MORGAN, David L. **Focus groups as qualitative research**. 2nd ed. London: Sage, 1997. (Qualitative research methods, v. 16). 80p.

MOREIRA, Marcos Antônio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. 2012. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em 02 dez. 2018.

NÓVOA, Antonio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa. 2009. p. 7- 111.

OLIVEIRA, Andrade Dalila. VIEIRA, Fraga Livia. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. (p.19 a 62 / p. 153 a 190 / p. 211 a 229/ p.298 - 324).

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Identidade e saberes da docência. IN: _____. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Saberes da Docência).

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 5ª ed. Porto Alegre (RS): Artmed; 2004.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de Direito**. Campinas: Papirus, 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, v. 2, n. 34, 94- 103, jan./abr. 2007.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. IN: Carvalho, M. **Família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/ Cortez, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática comolibertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991. p. 63-88.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155.

SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil, Campinas, Autores Associados, 2007.

SILVA, C. **O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE AS NUANCES**

DESSA RELAÇÃO. Trabalho Comunicação oral, 2013. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idin_scrito_356_93f1c27edd8c6f105d4a1ca84e823a20.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a. p. 9-325.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes. 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação, n. 4, Porto Alegre: Pannonica Ed., 1991.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e sociedade**. Campinas: Unicamp, v.21, n.73, p. 209-244, dez. 2000.

ZEICHNER, Ken. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

APÊNDICE A

APÊNDICE A – Roteiro extraído de AQUINO, S. G. A. As implicações do Pibid no processo de formação de professores: o caso dos licenciandos em Ciências Biológicas. 2015. 204 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Magister Scientiae.) - Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2015.

ROTEIRO GRUPO FOCAL

1º Motivações e expectativas

Me conta um pouco sobre o que te motivou a participar do PIBID. O que esperava aprender antes de entrar no PIBID? Quais eram suas expectativas? Essas expectativas estão sendo atendidas? Atualmente, as suas expectativas mudaram ou continuam as mesmas em relação à sua entrada?

2º Atividades que desenvolveu no Programa/Estratégias utilizadas. Fale quantas horas você se dedicou ao PIBID por semana? Você considera essa carga horária adequada?

3º Você considera que essas atividades te preparam para atuar na escola? Por quê? Quais as principais estratégias/dinâmicas realizadas no desenvolvimento dessas atividades? (seminários, relatos de experiência, produção de portfólios, estudos de caso didáticopedagógicos, discussão coletiva, avaliação de pesquisas, produção de memorial etc).

4º Qual delas você considera que tem contribuído para sua atuação na escola?

5º Tem algum conteúdo ou metodologia que gostaria de aprender no PIBID e que não lhe tem sido proporcionado?(Por exemplo: aprender a realizar um estudo de campo; aprender a fazer um planejamento de uma aula de laboratório, trabalhar com um determinado conteúdo, tipo genética, etc..).

6º Me conta como foi o seu contato inicial com a escola na qual atua no âmbito do PIBID. Você sentiu alguma dificuldade em inserir-se nesse ambiente? Como foram superadas?

7º Você considera que este convívio contribuiu para a aprendizagem do trabalho docente? De que modo?

E sobre a relação com os alunos? Como tem sido? O que você considera ter aprendido a partir dessa relação?

8º O que você tem aprendido com a experiência do PIBID de forma geral? Tem valido a pena?

9º O contexto da escola que você atuou (o salário dos professores, o regime de trabalho, as condições físicas e materiais da escola, a clientela atendida, etc) Isso tudo, influencia a sua motivação para a aprendizagem do trabalho docente de alguma maneira? Em que aspectos e por quê? Dá pra dar um exemplo?

10º Pretensões profissionais Para finalizar essa entrevista gostaria de saber um pouco sobre as suas perspectivas futuras em relação à formação profissional e carreira docente. Pretende prosseguir os estudos? Pensa atuar no magistério? Em qual nível de ensino (fundamental, superior) e em que tipo de escola (pública/particular)?

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIOS

Este questionário é componente do estudo nomeado Os Alcances do Pibid na formação do licenciando em pedagogia na Universidade de Brasília – Saberes e Formação Docente, realizada por Gabriela Pascoal Gomes, sob a coordenação da professora Ireuda da Costa Mourão. Agradecemos a sua cooperação ao responder as perguntas a seguir. Evidenciamos que por ser um trabalho acadêmico, seu nome não será divulgado em circunstância nenhuma.

Questionário extraído de AQUINO, S. G. A. As implicações do Pibid no processo de formação de professores: o caso dos licenciandos em Ciências Biológicas. 2015. 204 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Magister Scientiae.) - Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2015.

1. DADOS PESSOAIS

1.1 Nome:

_____.

a. Sexo:

☐ Feminino. ☐ Masculino.

b. Raça/etnia:

☐ Branco. ☐ Pardo. ☐ Negro. ☐ Indígena. ☐ Amarelo.

c. Qual a sua idade?_____.

d. Cidade de origem:

☐ Brasília. ☐ Outra:_____.

e. Contatos: Telefone:_____.

E-mail:_____.

2. FAMÍLIA

2.1 Qual a renda mensal de sua família?

☐ De 1 a 3 salários mínimos.

☐ De 3 a 5 salários mínimos.

☐ De 5 a 7 salários mínimos.

☐ Mais de 7 a 9 salários mínimos.

☐ Mais de 9 salários mínimos.

1.1 Qual é o nível de escolaridade mais alto da sua mãe?

- ☐ Não alfabetizada.
- ☐ Superior incompleto.
- ☐ Alfabetizada, mas nunca foi à escola.
- ☐ Superior completo.
- ☐ Fundamental incompleto.
- ☐ Mestrado incompleto.
- ☐ Fundamental completo.
- ☐ Mestrado completo.
- ☐ Médio incompleto.
- ☐ Doutorado incompleto.
- ☐ Médio completo.
- ☐ Doutorado completo.

1.2 Qual é o nível de escolaridade mais alto do seu pai?

- ☐ Não alfabetizado.
- ☐ Superior incompleto.
- ☐ Alfabetizado, mas nunca foi à escola.
- ☐ Superior completo.
- ☐ Fundamental incompleto.
- ☐ Mestrado incompleto.
- ☐ Fundamental completo.
- ☐ Mestrado completo.
- ☐ Médio incompleto.
- ☐ Doutorado incompleto.
- ☐ Médio completo.
- ☐ Doutorado completo.

3. FORMAÇÃO ACADÊMICA**3.1 Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?**

- ☐ Somente em escola pública.

☐ Parte em escola pública e parte em escola particular.

☐ Somente em escola particular.

3.2 Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

☐ Somente em escola pública.

☐ Parte em escola pública e parte em escola particular.

☐ Somente em escola particular.

3.3 Qual foi a forma de conclusão do ensino médio?

☐ Regular.

☐ EJA.

☐ Outro:_____.

3.4 Quantos anos você levou para cursar o ensino médio?

☐ 3 anos.

☐ 4 anos.

☐ 5 anos.

☐ Mais de 5 anos.

3.5 Por que você decidiu fazer este curso?

Pode marcar mais de uma alternativa.

☐ Para obter um diploma de nível superior.

☐ Por incentivo de famílias, amigos e outros.

☐ Para ter mais chances de emprego.

☐ Por falta de opção.

☐ Pela credibilidade da UNB.

☐ Pelo salário deste profissional.

☐ Porque foi o único que consegui ser aprovado(a).

☐ O desejo de ser professor(a) de Educação Básica.

☐ Outro:_____.

3.6 Quantas vezes você prestou vestibular?

☐ 1 vez.

☐ 2 vezes.

- ☐ 3 vezes.
- ☐ 4 vezes.
- ☐ mais de 4 vezes.

3.7 Quantas vezes você prestou vestibular para seu curso?

- ☐ 1 vez.
- ☐ 2 vezes.
- ☐ 3 vezes.
- ☐ 4 vezes.
- ☐ mais de 4 vezes.

3.8 Na sua família, além de você, há alguém que se dedique ou tenha se dedicado a prática docente.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Em caso positivo, especifique qual.

3.9 Em algum momento do curso você pensou em desistir do seu curso?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Em caso afirmativo, explique o(s) motivo(s) _____.

3.10 Se você pensou em desistir, considerou a possibilidade de fazer outro curso?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Se sim, qual? _____.

3.11 Qual o período você está cursando?

- ☐ Primeiro.
- ☐ Segundo.
- ☐ Terceiro.
- ☐ Quarto.
- ☐ Quinto.
- ☐ Sexto.

- ☐ Sétimo.
- ☐ Oitavo.
- ☐ Nono.
- ☐ Décimo .
- ☐ Décimo Primeiro.

3.12 Você já realizou, ou realiza, algum estágio curricular na docência?

- ☐ Sim
- ☐ Não. Qual o nome e código da disciplina?_____.

4. PARTICIPAÇÃO NO PIBID

4.1 O que, principalmente, o (a) motivou a participar do PIBID? Marque uma opção apenas.

- ☐ Experiência na docência.
- ☐ Oportunidade de pesquisa.
- ☐ Oportunidade de ter uma bolsa.
- ☐ Outro. Qual?_____.

4.2 Em qual escola você está desenvolvendo as atividades do PIBID? Em qual nível de ensino? (Ensino Fundamental, Médio ou os dois).

4.3 Quanto tempo você participou do PIBID? (ano e mês) Ex: 1 ano e 10 meses.

_____.

4.4 Quais atividades listadas abaixo, você realizou na escola como bolsista do PIBID? Marque todas as opções que considerar necessário.

- ☐ Acompanha e participa das atividades do professor(a).
- ☐ Ministra aulas teóricas e práticas com acompanhamento do professor(a).
- ☐ Realiza monitorias (aulas de reforço).
- ☐ Elabora atividades didáticas.
- ☐ Desenvolve material didático (maquetes, jogos e/ou outros meios).
- ☐ Participa do processo de avaliação (elaboração de questões, aplicação e correção de provas).
- ☐ Participa de reuniões de professores, colegiados, conselhos de classe.
- ☐ Outro(os), qual(is).

4.5 Quais saberes a participação no PIBID/Pedagogia tem me ajudado a construir? Marque todas as opções que considerar necessário.

- ☐ Pedagógico em geral - gestão de classe, avaliação, relação professor-aluno, planejamento e execução de aulas;
- ☐ Refletir e pesquisar sobre o ensino;
- ☐ Manejo de novas tecnologias;
- ☐ Transformar o conhecimento científico em conteúdos didaticamente assimiláveis;
- ☐ Contextualizar os conteúdos à realidade dos estudantes;
- ☐ Informar e envolver os pais;
- ☐ Organizar os espaços de aprendizagem, a seleção dos métodos e seleção e desenvolvimento de tarefas instrutivas;
- ☐ Executar aulas com metodologias diferenciadas;
- ☐ Identificar-se com a escola e trabalhar em equipe;
- ☐ Saber atuar em diferentes contextos escolares;
- ☐ Conhecer o processo de gestão da escola;
- ☐ Outro (os). Qual (is).

4.6 Antes de participar do PIBID, você vivenciou outra(s) experiência(s) acadêmica na UNB?

- ☐ Sim.
- ☐ Não. Se sim, qual(is)?
- ☐ Iniciação Científica.
- ☐ Programa de Educação Tutorial – PET.
- ☐ Monitoria.
- ☐ Projeto de Extensão.
- ☐ Projeto de Ensino.

() Outro(s), qual(is)?

4.7 Qual(is) desse(s) evento(s) você participou com frequência?

() Encontros do PIBID.

() Simpósio.

() Palestra.

() Oficina.

() Congresso.

() Outros. Qual?_____.

4.8 Durante a sua atuação no PIBID você publicou algum trabalho científico?

() Sim.

() Não. Se sim, qual?

() Artigo.

() Relato de experiência.

() Texto em jornal ou revista.

() Estou realizando o meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC motivado(a) pela experiência vivenciada no PIBID.

() Outros. Qual?_____.

4.9 A sua participação no PIBID/Pedagogia tem contribuído na motivação para a carreira docente? Justifique.

4.10 Com relação ao PIBID/Pedagogia destaque: Pontos positivos:

Críticas:

Sugestões de melhoria:

Agradecemos sua atenção e disponibilidade para participar dessa pesquisa.